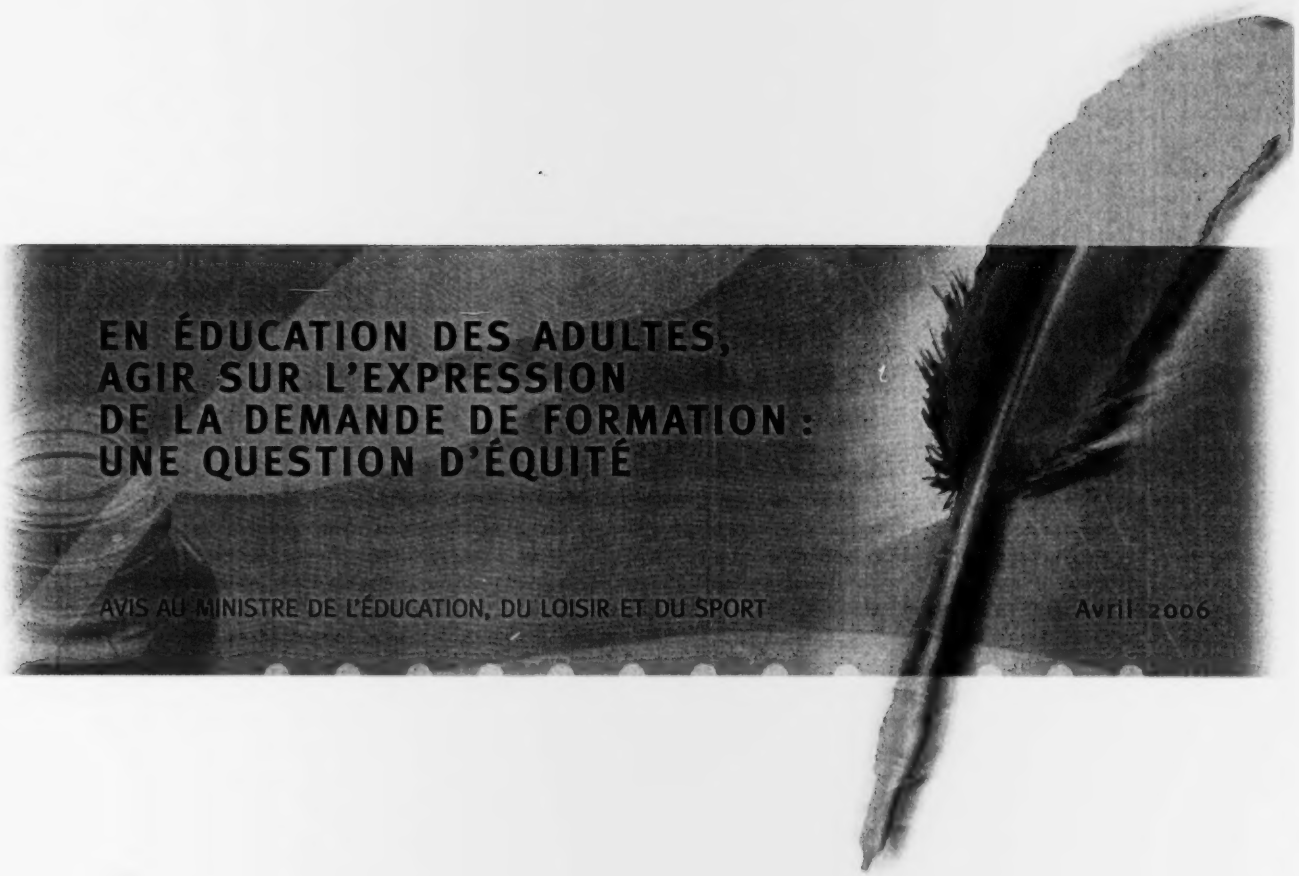
CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION



EN ÉDUCATION DES ADULTES, AGIR SUR L'EXPRESSION DE LA DEMANDE DE FORMATION : UNE QUESTION D'ÉQUITÉ

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT

Avril 2006

Québec

Le Conseil supérieur de l'éducation a confié la préparation de cet avis à la Commission de l'éducation des adultes, dont la liste des membres figure à la fin du document.

Coordination et rédaction
Isabelle Gobeil, coordonnatrice de la Commission de l'éducation des adultes (CEA)

Recherche
Niambi Batiotila, agent de recherche
Isabelle Gobeil, coordonnatrice de la CEA
Gilles Roy, consultant

Séminaire «En éducation des adultes… quand la demande fait loi, l'offre se fait service»
Daniel Campeau, consultant
Collaboration d'Isabelle Gobeil,
coordonnatrice de la CEA

Soutien technique
Secrétariat : Marie-Andrée Ayotte
Documentation : Francine Vallée
Édition : Céline Dubois
Révision linguistique : Isabelle Tremblay

Conception graphique et mise en page
Bleu Outremer communication + design

Avis adopté à la 545e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation,
les 2 et 3 février 2006

ISBN : 2-550-46720-5
Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 2006

Reproduction autorisée à la condition de mentionner la source.

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1
MIEUX CONNAÎTRE LA PARTICIPATION DES ADULTES À L'ÉDUCATION ET À LA FORMATION CONTINUE : L'ÉTAT DE LA SITUATION 5

Introduction 5

1.1 La situation dans les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques 5

1.2 La situation au Canada 8

1.3 La situation au Québec 9

1.4 L'expression de la demande de formation : un attribut culturel inégalement distribué dans tous les groupes sociaux 14

Conclusion 15

CHAPITRE 2
CERNER LA NOTION D'EXPRESSION DE LA DEMANDE D'ÉDUCATION ET DE FORMATION CONTINUE ET S'INTERROGER SUR LA RESPONSABILITÉ INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE DE LA FORMATION À L'ÂGE ADULTE 17

Introduction 17

2.1 L'expression de la demande d'éducation et de formation continue : d'abord une démarche pour en arriver à un résultat 17

2.2 La responsabilité individuelle de se former et le droit de tous les adultes à la formation continue 21

2.2.1 Au sujet de la responsabilité individuelle de se former à l'âge adulte 22

2.2.2 Au sujet du droit à l'éducation tout au long de la vie et à la formation continue 24

Conclusion 26

CHAPITRE 3
CONSIDÉRER UNE DEUXIÈME LECTURE DE LA SITUATION À PARTIR DE CE QU'EN DISENT DES MEMBRES DU PERSONNEL D'ORGANISATIONS INTÉRESSÉES ET DES ADULTES EN FORMATION 27

Introduction 27

3.1 Les principaux constats relatifs à l'offre de service des organisations 29

3.1.1 Dans les établissements d'éducation formelle 29

3.1.2 Dans les organisations d'éducation non formelle ou intéressées à la formation continue 30

3.2 Aller vers la demande : un mouvement encore timide dans une bonne partie des organisations 32

3.2.1 Aller vers la demande autant que faire se peut 32

3.2.2 Aller vers la demande en comptant d'abord sur la promotion de la formation 33

3.3 Susciter la demande en soutenant d'abord la construction d'un projet 34

3.3.1 Avant de prendre la décision de se former, y trouver d'abord du sens 34

3.3.2 Aider l'adulte à faire le point par une stratégie d'accueil 35

3.3.3 Aider l'adulte à faire le point pour donner du sens à un projet de formation 38

3.4 Soutenir la décision de se former en levant les principaux obstacles institutionnels et personnels et en agissant sur les dispositions à l'égard de la formation 41
3.4.1 Des obstacles institutionnels avec lesquels il faut composer 41
3.4.2 Des obstacles personnels qui dépassent en grande partie le cadre d'intervention des organismes d'éducation mais qui doivent néanmoins être considérés 44
3.4.3 Des dispositions dissuasives au regard de la formation 45
3.5 Développer et maintenir la motivation des personnes tout au long de leur démarche de formation par un soutien approprié et un accompagnement 46
Conclusion 47

CHAPITRE 4
DES IDÉES-FORCES ET DES RECOMMANDATIONS POUR GUIDER L'ACTION VISANT L'EXPRESSION DE LA DEMANDE D'ÉDUCATION ET DE FORMATION CONTINUE DES ADULTES 49
Introduction 49
4.1 Des idées-forces pour favoriser l'expression de la demande 49
4.2 Des recommandations pour favoriser une expression élargie de la demande d'éducation et de formation continue 51

CONCLUSION 57

BIBLIOGRAPHIE 59

ANNEXES
Annexe A
La collecte des données 63
Annexe B
En bref, le mandat de certaines organisations intéressées à la formation continue des adultes 65

INTRODUCTION

L'expression de la demande d'éducation et de formation continue chez les adultes constitue une visée générale de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue : « Bien gérer la demande de formation comporte deux dimensions : créer les conditions pour que les besoins de formation s'expriment dans toute leur diversité et, d'autre part, veiller à ce que l'offre de formation traduise les aspirations individuelles et collectives » (Québec, 2002, p. 5). Encore faut-il tenir compte de l'évolution de la demande et de l'offre de service en éducation des adultes au cours des dernières années. Cette demande et cette offre de service se sont en effet resserrées au profit du développement de la main-d'œuvre et de l'employabilité (CSE, 2003). S'il faut assurément continuer d'y consacrer des ressources, on doit admettre que ce champ d'intervention ne couvre pas toutes les dimensions de l'éducation et de la formation continue des adultes. Avec cet avis qui porte sur la formulation sociale de la demande éducative et l'élargissement de cette demande, le Conseil veut apporter un éclairage sur un développement de l'éducation et de la formation continue des adultes qui soit axé sur la demande.

Pour mieux cerner cette question, on doit tenir compte de l'importance que revêtent l'éducation et la formation continue des adultes, du fait de la mutation qui marque partout le secteur de l'éducation. « La formation initiale qui, hier encore, occupait presque toute la place, tend maintenant à être redéfinie comme phase préparatoire de parcours éducatifs qui, à la condition de cet envol, pourront s'organiser, se poursuivre et se différencier tout au long de la vie » (Bélanger et Federighi, 2000, p. 9).

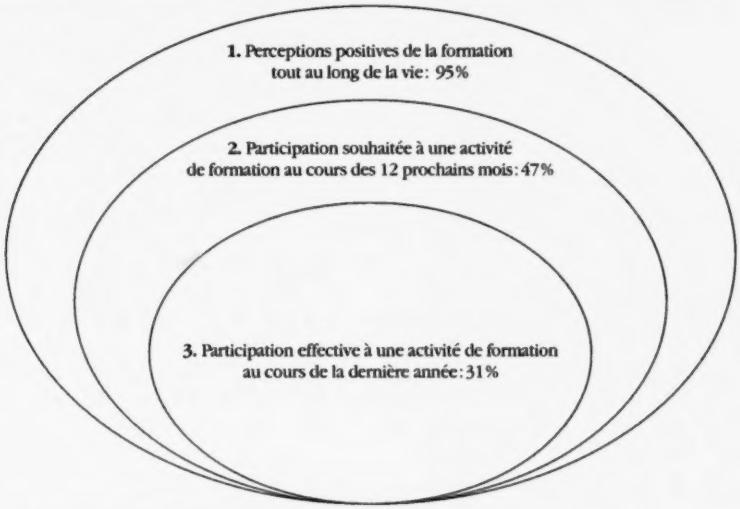
On doit également adopter une vision élargie de l'éducation et de la formation continue des adultes et considérer le champ éclaté qu'elles couvrent de même que la multiplicité des acteurs en ce domaine. À ce sujet, il est opportun de rappeler la définition de l'éducation des adultes qu'on trouve dans la Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes, dont le gouvernement du Québec s'inspire dans sa politique en la matière : « L'éducation des adultes désigne l'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société à laquelle ils appartiennent développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société. Elle englobe à la fois l'éducation formelle et l'éducation permanente, l'éducation non formelle et toute la gamme des possibilités d'apprentissage informel et occasionnel existant dans une société éducative multiculturelle où les démarches fondées sur la théorie et sur la pratique ont leur place » (Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1997, p. 1).

C'est d'abord en dehors du champ de l'éducation proprement dit que se redéfinit la demande sociale d'éducation et de formation continue des adultes. La Cinquième conférence internationale de l'UNESCO (1997), de laquelle est issue la Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes, a marqué un tournant en créant un consensus entre les États et les organisations non gouvernementales participants sur les finalités de l'éducation des adultes (Bélanger, 2000 ; Ollivier et Wagner, 2000). Afin de relever les nombreux défis qui se posent, particulièrement au Québec, dans un contexte de vieillissement de la population, les sociétés ne peuvent compter sans la participation active de la population adulte, laquelle repose sur l'éducation et la qualification de cette dernière dans plusieurs domaines. « Il n'y a plus de stratégies de sortie de crise, plus de politiques économiques, plus de politiques environnementales ou de santé, qui ne misent sur l'accroissement continu des compétences et sur une qualification accrue des individus » (Bélanger et Federighi, 2000, p. 9). Cependant, selon plusieurs observateurs, si l'on s'entend sur les principes et les finalités, les moyens de leur mise en œuvre demeurent insuffisants et l'écart s'établit entre l'intention et la pratique (Ollivier et Wagner, 2000).

Devant la montée des discours sur la société du savoir, l'importance de l'éducation et de la formation tout au long de la vie retient l'attention, notamment, des pouvoirs publics. De plus, la participation à la formation à l'âge adulte est déjà une réalité non négligeable. Pourquoi alors privilégier une orientation visant l'expression de la demande ? Que faut-il entendre par *expression de la demande* ? Quels changements l'adoption d'une stratégie visant son émergence peut-elle apporter ? Traiter de l'expression de la demande n'est-il qu'un effet de mode ?

L'écart observé entre la reconnaissance de l'importance de l'éducation et de la formation continue des adultes et leur participation effective révèle la nécessité d'actions visant l'expression de la demande. Ainsi, les données d'un sondage omnibus commandé en vue de la première édition de la Semaine québécoise des adultes en formation, tenue en 2002, donnent un portrait de cette participation, à partir des opinions, des perceptions et des attitudes des adultes québécois à l'égard de la formation (ICEA, 2001). Ces résultats illustrent une distance manifeste entre la perception de la nécessité de la formation tout au long de la vie et la participation

Figure 1
Perceptions, participation souhaitée et participation effective en matière d'éducation et de formation continue des adultes[1]



(Source : rapport de sondage omnibus, Léger Marketing, novembre 2001)
1 Nous sommes dans le registre des perceptions, des opinions et des attitudes.
2 Nous sommes dans le registre des motivations et des dispositions à agir.
3 Nous sommes dans le registre des comportements.

réelle des adultes à des activités de formation. « Alors que la participation effective des adultes à des activités structurées de formation[2] se situe à 31,5%, une très grande majorité de la population québécoise, plus de 80% en moyenne, reconnaît l'importance de la formation tout au long de la vie. Ces résultats indiquent, à notre avis, une tendance très nette dans la population québécoise à percevoir positivement l'apprentissage et la formation à l'âge adulte. Cette conclusion est appuyée de surcroît par le fait que 84,7% des répondants se sentent capables d'entreprendre une activité de formation » (ICEA, 2001). On peut raisonnablement conclure que la formation tout au long de la vie est devenue, au fil des ans, une préoccupation socialement partagée.

Pourtant, l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA) tire les mêmes conclusions que celles de plusieurs analystes d'enquêtes et de sondages réalisés au Canada comme dans d'autres pays : l'importance de la participation des adultes varie en fonction du statut socio-économique des personnes, établi en tenant compte d'indicateurs relatifs à la formation initiale, à l'occupation et au niveau de revenu : « [...] 61,2% du total des personnes ayant un revenu inférieur à 20 000 $ ne comptent pas, au cours de la prochaine année, participer à une activité de formation alors que la moyenne est de 51% pour l'ensemble de la population sondée. Notons également que 85,1% du total des personnes ayant une scolarité de niveau primaire sont représentées dans cette réponse. De plus, on peut remarquer que 82,2% du total des personnes n'ayant jamais participé à une activité de formation ont indiqué ne pas compter participer à une activité de formation dans les douze prochains mois. Nous touchons ici à la réalité des personnes en situation de plus grande vulnérabilité » (ICEA, 2001, annexe 7).

Par ailleurs, un sondage CROP Express plus récent (CROP, 2003) révèle que, si 38% des 1 002 répondants n'ont jamais participé à une activité de formation, cette proportion passe à 88% chez les personnes n'ayant pas terminé leurs études primaires (CROP, 2003, p. 6). Parmi les personnes n'ayant pas participé à la formation, la proportion des adultes ayant un revenu inférieur à 20 000 $ est de 57% (p. 10). Enfin, en ce qui concerne l'intention de participer à une formation au cours des 12 prochains mois, le sondage révèle notamment que,

1 ICEA, 2001, annexe 7.

2 « L'expression "activités de formation" désigne, à la fois, les cours donnés par le réseau scolaire (secondaire, collégial et universitaire), les ateliers disponibles dans d'autres réseaux publics, notamment dans le secteur de la santé et des services sociaux ou de la culture, la formation offerte dans les milieux de travail et les ateliers offerts dans les organismes communautaires et coopératifs » (Léger Marketing, 2001).

parmi les personnes affirmant avoir très certainement l'intention d'y participer, soit 31 % de la population sondée, 54 % ont une scolarité de 16 ans ou plus et 43 % disposent d'un revenu supérieur à 60 000 $. En revanche, des 27 % de personnes qui n'en ont certainement pas l'intention, 64 % ont une scolarité de 0 à 7 ans et 48 % déclarent un revenu inférieur à 20 000 $ (CROP, 2003, p. 16)[3].

Il existe donc des dispositions liées au statut socio-économique des adultes qui incitent ou non à la participation à l'éducation et à la formation continue. On peut conclure que l'expression de la demande de formation n'est pas l'attribut de tous les adultes. Le Conseil reviendra sur cette considération dans la dernière section du premier chapitre.

Le Conseil fera valoir qu'envisager l'avenir de l'éducation des adultes selon la visée de l'expression de la demande constitue un choix politique porteur de changements substantiels. Centrer dorénavant les actions sur le soutien à l'expression de la demande est en effet susceptible d'avoir des effets structurants, d'abord en amont de l'offre de service mais aussi en aval. Dans cette perspective, le Conseil soumet une réflexion qui se situe à deux niveaux d'analyse. Le premier niveau a trait à la régulation de l'offre et de la demande, dans un souci d'ajustement de la réponse à un besoin mieux cerné et mieux exprimé. Certains éléments des dispositifs de formation sont sujets à amélioration, en particulier pour tenir compte de l'expression des besoins et de la demande (Québec, 2002, p. 1). Le second niveau est celui de l'expression même de la demande d'éducation des adultes. Au-delà de la réponse à une demande connue et exprimée, le Conseil portera son attention sur celle qui s'exprime mal ou, plus encore, qui ne s'exprime pas du tout.

En s'inspirant des travaux de chercheurs intéressés à l'analyse de la participation des adultes à l'éducation et à la formation continue, le Conseil démontrera que cette participation est inégale. Divers facteurs déterminent en effet non seulement la participation, mais aussi l'intérêt même pour l'acquisition d'une formation : la scolarité initiale, l'occupation et le revenu, notamment. Or, le rythme rapide des changements qui marquent la société entraîne la nécessité, pour le plus grand nombre, de poursuivre sa formation tout au long de la vie. Lever les obstacles à une expression élargie de la demande d'éducation et de formation continue chez les adultes permettra à un plus grand nombre d'entre eux d'en tirer avantage. Les retombées produites toucheront aussi la société québécoise, l'aidant ainsi à faire face aux défis qui se posent en matière de développement économique et de cohésion sociale, dans un contexte de mondialisation et de changements technologiques accélérés qui crée actuellement à la fois développement et exclusion.

Le Conseil s'intéressera donc à la notion d'expression de la demande d'éducation et de formation continue chez les adultes. Du reste, il apparaît important de poser dès le départ les grandes lignes de la définition retenue. **Pour l'essentiel, l'expression de la demande d'éducation et de formation continue chez les adultes est conçue comme une démarche au cours de laquelle une personne, un collectif ou une organisation examine sa situation, se fixe un objectif, prend conscience d'une lacune que la formation peut combler, précise et formule une demande de formation en vue d'atteindre l'objectif visé.**

Précisons que l'intérêt du Conseil porte spécifiquement sur les conditions favorables ou défavorables à l'insertion d'une personne, d'un collectif ou d'une organisation dans cette démarche. Il examinera de la sorte les actions conduites de manière intentionnelle par les organisations, d'abord en amont de l'offre de formation.

Tout au long de son avis, le Conseil utilisera le terme *expression de la demande d'éducation et de formation continue*. Se gardant d'introduire un vocable nouveau, il vise à ce que les milieux intéressés s'y retrouvent et opte pour le terme utilisé couramment. Il reprend donc à son compte ce que propose la politique gouvernementale en cette matière : « Ces deux termes apparentés renvoient à l'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres [...]. Les concepts d'éducation et de formation renvoient pour le premier à la dimension plus scolaire alors que le second a une connotation davantage socioéconomique qui recouvre plus précisément le concept de "formation continue liée à l'emploi" tel qu'appliqué au Québec dans le cadre du développement de la main-d'œuvre. [...] la mise en relation constante de ces termes vise à recouvrir l'ensemble d'une même réalité dont la jonction est assurée par les dénominateurs communs que sont, d'une part, les adultes et, d'autre part, l'idée-force de l'apprentissage tout au long de la vie » (Québec, 2002, p. 2).

Le présent avis comprend quatre chapitres. Le premier chapitre présente une première lecture de l'état de la situation à partir des principales données recueillies sur la participation des adultes à l'éducation et à la formation continue. Dans le deuxième chapitre, le Conseil précise

3 Au sujet de l'intention de participer à la formation au cours des 12 prochains mois, les réponses des 946 répondants âgés de 18 ans ou plus qui ne sont pas aux études sont les suivantes : très certainement (31 %) ; probablement (20 %) ; probablement pas (20 %) ; certainement pas (27 %) ; refus de répondre (3 %).

sa conception de la notion d'expression de la demande d'éducation et de formation continue, en s'attachant à ce qu'elle sous-tend et aux dynamiques qui l'influencent. Le troisième chapitre est consacré à une seconde lecture de la situation, cette fois à partir de ce qu'en ont dit les représentantes et les représentants des organisations consultées et des adultes interrogés au sujet de leur parcours éducatif. Enfin, dans le dernier chapitre, le Conseil présente ses recommandations.

Le Conseil a confié la préparation de cet avis à la Commission de l'éducation des adultes. Afin d'appuyer la réflexion, des recherches documentaires ont été effectuées. La Commission a également entendu des experts sur le thème à l'étude et reçu des représentantes et des représentants de ministères et d'organismes, invités à lui faire part des divers travaux menés en vue de soutenir l'expression de la demande d'éducation et de formation continue des adultes et des organisations. De plus, des entrevues ont été réalisées auprès du personnel de divers organismes d'éducation et de formation continue de même qu'auprès d'adultes, en majorité engagés dans un parcours de formation. Enfin, en avril 2005, la Commission de l'éducation des adultes a mis un terme à ses travaux de consultation en tenant un séminaire sur le thème *En éducation des adultes… quand la demande fait loi, l'offre se fait service*. L'événement a réuni quelque 140 personnes venant des divers milieux de l'éducation des adultes et de la formation continue : des adultes en formation ou aspirant à une formation, des personnes chargées de la gestion et de la prestation des services, des formatrices et des formateurs, des personnes chargées d'animation et de développement ainsi que des chercheurs. À partir des principaux constats faits au cours des travaux de collecte de données, ces personnes ont été invitées à déterminer des voies d'action susceptibles de favoriser l'expression de la demande. **Le Conseil tient à remercier toutes les personnes qui ont contribué généreusement à la préparation du présent avis.**

CHAPITRE 1 MIEUX CONNAÎTRE LA PARTICIPATION DES ADULTES À L'ÉDUCATION ET À LA FORMATION CONTINUE : L'ÉTAT DE LA SITUATION

Introduction

L'adoption d'une politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue orientée vers l'expression de la demande s'appuie sur le postulat que des changements doivent être apportés afin d'en arriver à une culture de la formation continue bien ancrée au Québec. Pour mieux mesurer et qualifier ces changements, le Conseil juge important de donner un aperçu de la participation des adultes à l'éducation et à la formation continue. S'agit-il de viser l'augmentation de cette participation et d'opter en conséquence pour des mesures favorisant l'accès du plus grand nombre d'adultes ? S'agit-il plutôt de miser sur des mesures d'égalité des chances ? S'agit-il encore de faire en sorte que la formation donne les résultats escomptés, que les objectifs soient atteints ? En s'appuyant sur les travaux de chercheurs intéressés à ces questions, le Conseil dresse, dans ce premier chapitre, les grands traits de l'état de la situation relative à la participation des adultes aux activités de formation à partir de résultats d'enquêtes.

Il est difficile de présenter un tableau d'ensemble de l'état de la participation des adultes à l'éducation et à la formation continue. D'abord, la fréquence et le caractère épisodique des enquêtes réalisées ne permettent pas d'apporter un éclairage actualisé sur la question. En outre, le recours à des paramètres différents pour mesurer l'importance de la participation rend laborieuses non seulement la comparaison de la situation québécoise et canadienne à celle d'autres pays, mais aussi la connaissance de la seule réalité québécoise. L'extrait qui suit de la politique du Québec en matière d'éducation des adultes et de formation continue rend compte de cette difficulté : « La gestion de l'ensemble des composantes du système d'éducation des adultes exige de disposer de données fiables, valides, compatibles et ventilées selon les sexes, ainsi que d'indicateurs du même ordre permettant de juger des résultats obtenus de façon éclairée. [...] Or, dans l'état actuel des choses, le Québec fait face à des lacunes sur le plan des données en matière d'éducation des adultes et de formation continue, outre que la recherche dans ce domaine est peu développée et mal établie » (Québec, 2002, p. 33).

1.1 La situation dans les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques

L'intérêt observé dans les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) pour des actions visant à susciter l'expression de la demande d'éducation et de formation continue des adultes est manifeste. L'OCDE a ainsi récemment procédé à un examen thématique de l'apprentissage des adultes[4], dont l'objectif est « d'analyser les options qui s'offrent en termes de politiques à mettre en œuvre selon les contextes nationaux pour améliorer l'accès et la participation à l'apprentissage des adultes ainsi que la qualité et l'efficacité de ces politiques d'apprentissage. Il s'agit d'examiner si les formations offertes aux adultes sont adaptées et dans quelle mesure elles répondent aux besoins du marché du travail. Les éléments essentiels abordés par l'examen [mené dans neuf pays[5]] sont les suivants :

- les caractéristiques de la participation et de la non-participation des adultes à l'apprentissage ;
- le diagnostic des problèmes qui résultent de ces caractéristiques ;
- les politiques mises en place et les dispositifs institutionnels utilisés par les États membres de l'OCDE pour offrir aux adultes davantage de possibilités d'apprentissage ;
- les "bonnes pratiques" mises en œuvre dans divers cadres institutionnels et la manière dont elles peuvent être appliquées plus largement à l'intérieur d'un pays et dans d'autres pays » (OCDE, 2003a, p. 16-17).

Dans son premier rapport sur la première phase de l'examen thématique, l'OCDE souligne, dès le départ, des problèmes de définition, du fait de la diversité des formes que revêt l'apprentissage des adultes dans les pays participants.

4 L'OCDE retient l'expression *apprentissage des adultes*, utilisée dans son sens le plus étendu « (comme substantif du verbe apprendre) ». « En fait, pour simplifier la lecture autant que faire se peut, les termes d'"apprentissage des adultes", d'"éducation et de formation des/pour adultes" ou même tout simplement de "formation des/pour adultes" sont utilisés de manière interchangeable [...] » (OCDE, 2003a, p. 22).

5 L'examen a été mené de décembre 1999 à novembre 2001 dans les neuf pays suivants : le Canada, le Danemark, l'Espagne, la Finlande, la Norvège, le Portugal, le Royaume-Uni (Angleterre), la Suède et la Suisse.

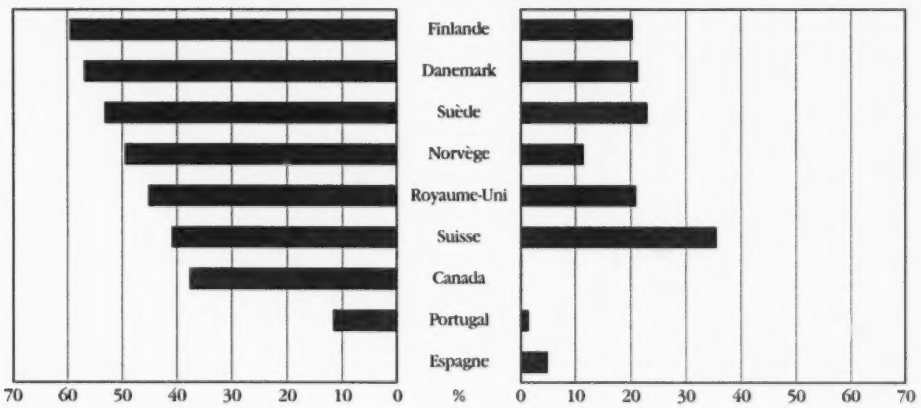
Les principaux problèmes de définition relevés par l'OCDE tiennent à la diversité des formes d'apprentissage (caractère formel ou non formel), à la finalité de l'apprentissage (visée professionnelle ou personnelle) et au temps qui y est consacré (temps plein ou temps partiel). Jugeant qu'il n'est pas nécessaire d'en arriver à une définition unique de l'apprentissage des adultes, l'OCDE retient, dans son examen thématique, les « apprenants potentiels comme *les adultes âgés de 25 ans à 64 ans qui ont quitté la formation initiale* » (OCDE, 2003a, p. 27). Les résultats présentés par le Conseil dans cette section rendent donc compte de la situation à partir de cette dernière définition.

Une participation qui varie selon les pays

Les résultats concernant les taux de participation observés dans les neuf pays de l'OCDE ayant participé à l'examen révèlent que, si les adultes participent à la formation dans tous ces pays, ils le font dans des proportions très différentes. Selon l'Enquête internationale sur la littératie des adultes (International Adult Literacy Survey [IALS])[6], « c'est le cas de 50 % des adultes en Finlande, au Danemark et en Suède. En Norvège, au Royaume-Uni et en Suisse, la participation va de 48 à 40 %. Au Canada [toujours selon cette enquête], elle est de 33 % » (OCDE, 2003a, p. 42).

Si l'on considère cette fois-ci l'Enquête européenne sur les forces de travail (European Labour Force Survey [ELFS]), les taux de participation de l'Union européenne sont de façon générale inférieurs (de 3 à 24 %) à ceux de l'enquête sur la littératie. Les différences constatées tiennent principalement aux périodes de référence utilisées : quatre semaines dans l'ELFS et un an dans l'IALS. « En Suède, au Royaume-Uni, au Danemark et en Finlande, un adulte sur cinq a reçu une formation durant le mois précédant l'enquête [de 2001]. La répartition des pays d'après l'ELFS suit un ordre proche de celui de l'IALS, à l'exception du Royaume-Uni. Les pays nordiques — Suède, Danemark et Finlande — ont des taux de participation proches ; ils sont les plus élevés et sont suivis par la Norvège. Le rang plus élevé du Royaume-Uni peut s'expliquer par des efforts accrus de formation entrepris ces dernières années, avec la fixation d'objectifs de participation à la formation (diminution de 7 % de la proportion de ceux qui ne suivent pas de formation de 1998 à 2002) » (OCDE, 2003a, p. 42-43). Le graphique suivant illustre les taux de participation selon les deux enquêtes.

Participation à l'apprentissage des adultes
Pourcentage de la population de 25 à 64 ans en formation selon différentes périodes de référence



Extrait du document de l'OCDE, 2003a, p. 7.
Note : La période de référence est d'une année pour la Suisse dans les deux enquêtes. Les pays sont classés par ordre décroissant pour ce qui est de la participation totale dans l'IALS.
Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes (1994-1998) et Eurostat, Enquête européenne sur les forces de travail (2001).

6 La période de référence est l'année précédant l'enquête, réalisée selon les pays entre 1994 et 1998. L'objectif principal de l'enquête était d'établir « la mesure dans laquelle les adultes utilisent l'information imprimée pour fonctionner au sein de la société. Un autre objectif consistait à recueillir des données sur la fréquence et le volume de participation à l'éducation et à la formation des adultes, ainsi qu'à étudier la relation entre l'instruction initiale et l'éducation des adultes, d'une part, et entre le niveau de littératie et des aspects économiques et sociaux plus vastes, d'autre part » (Tuijnman et Boudard, 2001, p. 7).

Une participation inégale selon les catégories de la population

La participation des adultes à l'éducation et à la formation continue est inégale selon les catégories de la population. Dans un document présentant les points clés de son analyse, l'OCDE résume ce constat, des plus importants pour l'intérêt du Conseil, en ces termes : « Les jeunes adultes, les individus dont le niveau de qualification est élevé, les actifs occupés et les travailleurs hautement qualifiés ont plus d'opportunités de se former que les autres. Ils tirent un plus grand parti des offres existantes et reçoivent souvent plus d'offres de formation que les autres catégories de population. L'âge est un critère essentiel [...]. Dans la plupart des pays, ceux qui ont entre 25 et 29 ans participent plus que les autres et la participation continue à être active jusqu'à l'âge de 50 ans, âge à partir duquel elle diminue considérablement » (OCDE, 2003b).

En outre, ce sont les individus qui ont déjà un haut niveau de qualification qui continuent de se former. « Ils sont conscients des bénéfices de la formation, du besoin de mettre à jour leurs compétences et/ou de se réorienter. Ils sont aussi plus motivés du fait du rendement potentiel de la formation. [...] En résumé, ceux qui se forment sont, la plupart du temps, déjà convaincus de la valeur des apprentissages » (OCDE, 2003b, p. 4).

À l'inverse, les adultes qui auraient le plus besoin de formation sont souvent ceux qui ont peu conscience des avantages de cette dernière. Beaucoup de personnes ayant un bas niveau de qualification pensent que leurs compétences sont suffisantes. Cette conclusion, à laquelle conduiront aussi les résultats d'enquêtes sur la participation des adultes canadiens et québécois à la formation continue, est à prendre en considération lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre des politiques publiques axées sur l'expression de la demande, dont celle qui ne s'exprime pas. Les résultats concordants et non contestés des enquêtes confirment que « l'éducation appelle l'éducation » : les plus instruits sont plus conscients des bénéfices de la formation continue et y participent davantage (Nicaise, 2000 ; OCDE, 2003a ; Doray et Bélanger, 2005b).

Un autre constat important n'est pas nouveau non plus et montre combien la situation d'emploi fait varier la participation des adultes. Ainsi, une grande partie des adultes suivent une formation continue à des fins de mise à jour de leurs compétences professionnelles, l'entreprise jouant à cet égard un rôle important de « catalyseur de la formation ». Plus de la moitié des adultes qui participent à une formation le font avec l'appui de leur employeur. Les grandes entreprises soutiennent davantage la formation (OCDE, 2003b, p. 5).

Par ailleurs, la comparaison de la participation des adultes canadiens à celle des adultes américains revêt aussi un intérêt. Les seules données sont issues de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes, réalisée entre 1994 et 1998, à laquelle l'OCDE fait référence dans son examen thématique ayant trait à neuf pays. Au regard de quinze indicateurs internationaux, Tuijnman et Boudard (2001) présentent une analyse comparée du taux et du volume de participation des adultes américains et canadiens à l'éducation et à la formation continue ainsi que de ceux des adultes d'autres pays avancés. Ils révèlent notamment que, dans la population générale âgée de 25 à 65 ans, les taux de participation atteignent près de 35 % au Canada et de 39 % aux États-Unis. Au sujet du soutien de l'employeur, l'enquête montre que, dans les 22 pays participants, l'employeur constitue de loin le principal soutien à la participation. « À cet égard, les employeurs américains occupaient un rang particulièrement élevé, semblable à celui des employeurs du Royaume-Uni et significativement supérieur à celui des employeurs canadiens » (Tuijnman et Boudard, 2001, p. 8).

Le soutien de l'État à la formation a aussi retenu l'attention des deux chercheurs. Au regard de cet indicateur, le niveau du gouvernement américain est significativement au-dessous de la moyenne des autres pays et comparable à celui de l'Australie et des Pays-Bas. « Par rapport aux États-Unis, un pourcentage significativement plus élevé de participants canadiens ont déclaré que le cours qu'ils avaient suivi avait été soutenu financièrement par un organisme public. Ces constatations semblent indiquer que les taux de participation élevés observés dans certains pays — dont les États-Unis — étaient, dans une large mesure, attribuables au rôle actif des employeurs dans l'offre, la promotion et le financement des activités d'éducation et de formation des adultes. Par contre, les cours de formation professionnelle subventionnés ou autrement soutenus par des employeurs étaient habituellement de durée plus brève que ceux qui étaient soutenus par l'État ou par les participants eux-mêmes » (Tuijnman et Boudard, 2001, p. 8).

Enfin, au regard des obstacles à la participation à l'éducation et à la formation continue, on observe qu'une forte proportion des employés américains (46 %) et canadiens (47 %) n'ont pas jugé nécessaire de participer à une formation pour le développement de leurs compétences professionnelles. Des proportions de 13 % des adultes canadiens et de 9 % des adultes américains ont mentionné un besoin à cet égard sans qu'ils se soient pour autant engagés dans une formation, le manque d'argent et le manque de temps étant les deux raisons le plus souvent évoquées.

1.2 La situation au Canada

Les données que nous présentons sur la participation des adultes canadiens à l'éducation et à la formation continue sont en très grande partie extraites des faits saillants du rapport détaillé de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes (EEFA) de 1998[7]. Le Conseil a signalé les réserves de mise pour la comparaison des résultats des diverses enquêtes, essentiellement dues à la définition de ce que chacune visait à mesurer. L'enquête canadienne adopte, pour sa part, une définition modifiée de l'éducation des adultes, retenue par l'UNESCO. Pour tenir compte du contexte des provinces et des territoires du Canada, la population retenue pour l'enquête est celle des personnes âgées de 17 ans ou plus. Cela exclut tous les étudiants réguliers à temps plein, sauf ceux soutenus financièrement par un employeur, mais inclut les étudiants de 20 ans ou plus inscrits à temps plein à un programme de l'enseignement primaire ou secondaire et les étudiants de 25 ans ou plus inscrits à temps plein à un programme de l'enseignement postsecondaire. L'enquête de 1998 porte sur les formations structurées suivies dans les établissements publics et privés, dans les milieux de travail, dans divers autres lieux ou par l'intermédiaire des médias électroniques (Statistique Canada et DRHC, 2001, p. 8). Puisque cette enquête ne tient pas compte de la formation informelle, il ne faudrait pas tirer de conclusions hâtives sur l'importance réelle de la participation des adultes à la formation continue. On peut présumer que la formation informelle est une voie appréciable d'acquisition de connaissances et de développement de compétences. Comme on le mentionne d'ailleurs dans le rapport sur les résultats de l'enquête canadienne, « le fait de concentrer notre attention sur la formation formelle dans l'EEFA ne nous amène pas seulement à sous-estimer le taux global de participation ; d'autres enquêtes ont également démontré que la participation à la formation informelle est plus équitablement distribuée dans la population que ne l'est la formation formelle » (Statistique Canada et DRHC, 2001, p. 3)[8].

Le taux de participation

En 1997, près de 28 % des Canadiennes et des Canadiens ont participé à des activités d'éducation ou de formation des adultes. Les trois quarts d'entre eux l'ont fait pour des raisons liées au travail. Lorsqu'on examine la situation qui a cours depuis le début des années 90, on note que les taux de participation sur ce plan n'ont pas augmenté. Mais si le taux global de participation des adultes canadiens est demeuré relativement inchangé au cours des années 90, le temps consacré à la formation a connu une hausse régulière, passant d'une moyenne de 149 heures en 1991 à 209 heures en 1997.

Toujours en ce qui concerne l'année 1997, on observe des différences dans les taux de participation à travers le pays selon les provinces. Terre-Neuve affiche le taux minimum, soit 19 %, et la Colombie-Britannique, le taux maximum, soit 32 %. Ces écarts dans les taux de participation ont diminué au cours des années 90. Il demeure cependant que les provinces situées à l'ouest du Québec affichent toujours des taux supérieurs et celles de l'est, la Nouvelle-Écosse exceptée, des taux inférieurs. Le taux de participation pour le Québec est de 20,6 %.

Un facteur déterminant : la scolarité initiale

Au Canada aussi, le niveau de scolarité est un facteur qui influence la participation à une formation à l'âge adulte : « Le niveau d'éducation d'un individu est un puissant prédicteur du niveau de participation à l'éducation ou à la formation. La cote exprimant la possibilité de participer à une activité d'apprentissage des individus détenant un diplôme universitaire était 7,5 % plus élevée que celle des Canadiens n'ayant pas terminé leurs études secondaires » (Statistique Canada et DRHC, 2001, p. 1). Ce constat doit être retenu dans la recherche d'incitatifs structurants pour faire émerger la demande de formation chez les adultes dont la scolarité est moindre. De plus, si l'on note, pour l'année 1997, une diminution des écarts entre la participation des adultes ayant une scolarité universitaire et celle des adultes qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires, en comparaison des années précédentes, on comprend que cette réduction est principalement attribuable à la baisse des taux de participation des adultes plus scolarisés et non à une hausse de la participation de ceux qui le sont moins.

Une enquête plus récente, menée en 2003 par Statistique Canada en collaboration avec Développement des ressources humaines Canada, confirme la relation étroite entre la scolarité des adultes et la formation continue liée à l'emploi. « En 2002, plus de la moitié des travailleurs ayant un grade universitaire ont pris part à des activités de formation officielle liée à l'emploi. En outre, le taux était assez élevé (38 %) chez les travailleurs titulaires d'un certificat ou d'un diplôme d'un collège ou d'une

7 Les premiers résultats disponibles de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes de 2003 ont été analysés sous le seul angle de la formation liée à l'emploi.

8 En revanche, l'EEFA de 2003 a permis de recueillir des renseignements sur l'autoformation : « La *formation non officielle liée à l'emploi* (mesurée par l'EEFA de 2003 sous l'expression "autoformation") est une formation ne reposant sur aucune ligne directrice concernant son organisation, sa prestation ou son évaluation, c'est-à-dire qu'elle ne conduit pas à une attestation ou à un diplôme officiel. [...] C'est la première fois que l'EEFA comprenait un nombre important de questions sur la formation non officielle » (Peters, 2004, p. 7).

école de métiers. On observait le taux le plus faible (18%) chez les travailleurs ayant un diplôme d'études secondaires ou moins. Par ailleurs, la hausse du taux global de participation à des activités de formation officielle liée à l'emploi observée entre 1997 et 2002 était attribuable en grande partie à la participation accrue des travailleurs ayant un niveau de scolarité élevé» (Statistique Canada, 2004).

Une diminution de la participation en fonction de l'âge

Lorsqu'on tient compte de l'âge des adultes, la situation canadienne est similaire à celle observée dans des pays de l'OCDE. «La participation des adultes à l'éducation et à la formation est demeurée relativement stable du début de l'âge adulte au milieu de la cinquantaine. Une diminution abrupte de la participation totale s'est produite pour les personnes de 55 ans et plus. Tel qu'attendu, le groupe d'âge le plus jeune, lequel est composé des 17-24 ans qui ne fréquentaient pas l'école à temps plein, est celui qui a investi le plus de temps en éducation, soit 451 heures en moyenne comparativement à 49 heures pour les personnes âgées de 55 à 64 ans» (Statistique Canada et DRHC, 2001, p. 2).

Une participation variable selon le type d'entreprise et la fonction occupée

La possibilité, mesurée par une cote, de participer à la formation soutenue par l'employeur est deux fois plus grande pour les employés des entreprises de moyenne et de grande taille que pour ceux qui travaillent dans de petites entreprises[9]. Ce constat est bien observé au fil des ans. On remarque aussi que les employeurs ont eu tendance à soutenir davantage la formation des cols blancs[10] que celle des autres travailleurs. En effet, en 1997, la cote indiquant la possibilité offerte aux cols blancs de bénéficier d'une formation appuyée par l'employeur était 2,6 fois plus élevée pour les personnes exerçant une profession libérale et les gestionnaires que pour les cols bleus. Cet écart s'est un peu réduit depuis, un phénomène attribuable à la baisse de participation des cols blancs.

1.3 La situation au Québec

Depuis 1990, la participation des adultes du Québec accuse un retard par rapport à celle des autres adultes canadiens. Comme l'illustrent Bélanger et ses collaborateurs dans le tableau repris ci-après, ce retard est même croissant :

Tableau 1[11]
Évolution de la participation à l'éducation et à la formation des adultes de 1990 à 1997[12]
(pourcentage de la population adulte participante)

	Taux de participation			Écart	
	Québec	Ontario	Canada	Avec l'Ontario	Avec le Canada
1991	27,5	29,3	28,9	-1,9	-1,5
1994	25,8	31,3	30,3	-5,5	-4,5
1997	20,6	30,8	27,7	-10,2	-7,1

Source : Statistique Canada et DRHC, 2001, p. 91 et suiv.

9 Il faudra porter une attention particulière à ce constat connu, les modifications récentes apportées à la réglementation de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (loi dite «du 1%») soustrayant, depuis décembre 2003, les entreprises dont la masse salariale est inférieure à 1 M$ à l'obligation de participer à la formation de leurs employés.

10 Selon l'EEFA, les *cols blancs* comprennent les professionnels des domaines artistiques, les employés de bureau, les directeurs, gérants et administrateurs, les professionnels de la santé, les travailleurs des sciences naturelles, les membres du clergé, les travailleurs spécialisés dans la vente, les travailleurs des sciences sociales ainsi que les enseignants et le personnel assimilé. La catégorie des cols bleus comprend les professions des industries de la construction, de la fabrication, de l'agriculture, de la pêche, de l'exploitation forestière, de la manutention, des mines, de la transformation, des services et du transport ainsi que d'autres métiers.

11 Le tableau est tiré de Bélanger et autres (2004).

12 Les auteurs signalent que «le léger écart, pour l'année 1997, entre les pourcentages donnés ici (20,6% au Québec et 27,7% au Canada) et les pourcentages présentés dans des notes subséquentes [la publication en comprenant huit] (21,3% au Québec et 28,2% au Canada) tient à une définition légèrement différente de l'adulte [...] et ne modifie en rien l'évolution présentée ici des rapports entre le Québec et le Canada. [Les auteurs cités ont] retenu la définition de Statistique Canada à des fins de comparaison tout au long de la décennie».

En 1997, le taux de participation des adultes québécois à l'éducation et à la formation continue était de 20,6%, alors qu'il était de 30,8% en Ontario et de 27,7% dans l'ensemble du Canada. Depuis 1991, l'écart est croissant, puisqu'il est passé de -1,9 à -10,2 avec l'Ontario et de -1,5 à -7,1 avec le Canada[13]. Ce retard peut être attribué aux compressions budgétaires imposées au secteur de l'éducation au cours des années 80. Elles ont eu pour conséquence une réduction de l'accessibilité des adultes à la formation générale ou aux cours du soir, dans les commissions scolaires et à l'enseignement collégial. En outre, la hausse des frais de scolarité à l'université peut expliquer une baisse de l'effectif des personnes âgées de 25 ou plus à l'enseignement universitaire (Bélanger et autres, 2004, p. 14).

On doit cependant prendre en considération des changements intervenus dans le secteur de l'éducation des adultes et de la formation continue au cours des années 90. La diversification de l'offre de service dans les établissements d'enseignement, notamment par l'offre accrue de la formation sur mesure, l'adoption en 1995 de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre et celle, en 2002, de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue pourraient, à moyen terme, avoir des effets sur la hausse de la participation des adultes québécois à cette formation.

Par ailleurs, d'autres données illustrent une variation additionnelle. L'écart de participation déjà marqué pour la population en général l'est encore plus en ce qui concerne l'année 1997 pour la population en emploi : 27,2% pour le Québec et 36,2% pour le Canada (Bélanger et autres, 2004, p. 15). « Le Québec fait donc mauvaise figure en 1997 au jeu de la comparaison interprovinciale canadienne ; selon l'enquête réalisée en 1997, il se situe à l'avant-dernier rang des provinces, immédiatement avant Terre-Neuve. Cet écart significatif entre le Québec et l'ensemble du Canada doit, de plus, être resitué sur le plan international où le Canada manifeste lui-même un retard important par rapport à d'autres pays, notamment l'Allemagne et la Suède » (Bélanger et autres, 2004, p. 14).

L'analyse des données de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes de 2002 fournit une information supplémentaire sur la participation des adultes immigrants à la formation soutenue par l'employeur : « Au Québec, le taux de participation parrainée par l'employeur pour la population en emploi de 25 ans et plus passe de 26 à 13% selon que les personnes sont nées au Canada ou ailleurs » (Doray et Bélanger, 2006, p. 6).

Un facteur encore déterminant : la scolarité antérieure

Comme partout au Canada, le niveau de scolarité des adultes québécois est une variable significative dans la participation à la formation continue. En 1997, le taux de participation des adultes québécois sans diplôme d'études secondaires était de 9,3% (10,6% pour les Canadiens), alors qu'il était de 19,1% (26,9% pour les Canadiens) pour les adultes ayant terminé leurs études secondaires ou effectué des études postsecondaires partielles (Labonté et autres, 2004, p. 19). Quant aux adultes québécois titulaires d'un diplôme universitaire, deux sur cinq déclarent avoir suivi au moins une activité de formation (1997), comparativement à 48,2% pour ce qui est des Canadiens (Labonté et autres, 2004, p. 19).

La participation des hommes et des femmes

Dans la population en général, on n'observe aucune différence significative dans la participation des hommes et des femmes. La situation est différente en ce qui concerne la participation de la population active : celle des femmes est supérieure à celle des hommes, partout au Canada sauf dans les provinces de l'Atlantique[14]. Au Québec, dans la population active, les femmes (30,8%) participent plus que les hommes (25%)[15] (Labonté et autres, 2004, p. 22-23).

---

13 L'hypothèse d'un écart entre le niveau de scolarité des Québécois et celui des Ontariens ne tient pas pour expliquer la différence observée dans la participation des adultes à l'éducation et à la formation continue. Le Québec a certes connu une hausse de la scolarité au cours des dernières décennies, mais le même phénomène est observable en Ontario et au Canada. L'examen de la répartition de la population de 15 ans ou plus selon le niveau de scolarité au Québec et en Ontario, de 1981 à 2001, ne révèle pas d'écart vraiment significatif (compilation de l'Institut de la statistique du Québec à partir des recensements de la population, Statistique Canada).

14 Par contre, « en prenant en considération les différentes formes de participation, on peut constater que les femmes se distinguent des hommes. [...] ces derniers participent davantage que les femmes à la formation en entreprise (17,9%/15,5%) et à la formation pour des motifs professionnels (22,1%/20,9%). À l'opposé, les femmes sont proportionnellement plus nombreuses à participer à des activités de leur propre chef (formation autonome, écart de 5,2% en faveur des femmes) et à des activités pour des motifs autres que professionnels (4,4%). Elles sont aussi proportionnellement plus nombreuses à participer à des cours et à des programmes de formation » (Doray et Bélanger, 2005a).

15 Les personnes intéressées à approfondir la question de la participation des femmes à la formation des adultes pourront consulter notamment Doray, Bélanger et Levesque (2004) de même que Doray et Bélanger (2005a) pour ce qui est de celle des Canadiennes et des Québécoises. Voir également l'ouvrage sous la direction de Solar (2005) pour une analyse effectuée selon des perspectives internationales.

L'âge : un autre facteur déterminant

On observe au Canada, d'une façon significative dans toutes les régions, un rapport entre l'âge et la participation. Celle-ci diminue à mesure que les adultes prennent de l'âge, et ce, de manière particulièrement marquée à partir de 55 ans. La situation québécoise suit la tendance canadienne, à une exception près, soit que « le taux de participation s'y accroît légèrement entre le groupe des 17 à 24 ans et celui des 25 à 34 ans (passant de 31,2 % à 33 %), avant de décroître à nouveau, comme ailleurs au Canada » (Labonté et autres, 2004, p. 17-18). Dans cette dernière catégorie d'âge, la participation des adultes est supérieure à celle des moins de 25 ans, une situation singulière au Canada.

Observant une chute rapide de la participation après 55 ans, au Canada comme au Québec, les chercheurs auxquels se réfère le Conseil avancent, sous forme d'interrogations, diverses interprétations possibles : « Doit-on considérer que les employeurs préféreraient allouer leurs ressources éducatives aux travailleurs plus jeunes ? Doit-on considérer que les représentations culturelles de la formation en font une activité associée aux plus jeunes ou au travail ? Les organisations qui dispensent des activités de formation offrent-elles des activités significatives pour les personnes à la retraite ? » (Labonté et autres, 2004, p. 18-19).

Le phénomène du vieillissement de la population du Québec a été maintes fois abordé au cours des dernières années afin que les tendances observées soient prises en considération pour guider les actions à mener dans divers secteurs, dont celui de l'éducation et de la formation continue de la main-d'œuvre. En 2005, l'Équipe de travail sur le maintien de l'accès à des services éducatifs de qualité [16] s'est aussi penchée sur cette question, soulignant à son tour que, dans certaines régions, le nombre de personnes âgées de 55 à 64 ans sera supérieur à celui des personnes qui en prendront la relève [17] (Équipe de travail sur le maintien de l'accès à des services éducatifs de qualité, 2005, p. 11). L'importance de la formation continue de la main-d'œuvre vieillissante a été soulevée, sans toutefois que l'équipe examine la question en profondeur.

À cette situation déjà complexe d'une présence plus longue des travailleuses et des travailleurs sur le marché du travail, il faut ajouter la dimension du départ à la retraite. La pleine participation des personnes aînées au développement du Québec ne se termine pas au moment de la retraite. L'expression de la demande de formation de cette population peut donc aller bien au-delà de celle liée à l'emploi. D'ailleurs, mentionnons, à titre d'exemple, qu'au cours des dernières années, les universités québécoises du troisième âge ont vu leur effectif doubler.

Le statut par rapport au marché du travail : un autre facteur important

En 1997, le taux global de participation des adultes québécois en emploi est de 28,2 % (36,9 % pour les adultes canadiens en emploi). Ce taux est de 22,4 % chez les Québécoises et les Québécois au chômage (28 % chez les chômeurs canadiens) et de 9,8 % chez les adultes québécois inactifs (11,9 % chez les inactifs canadiens). « Tous les résultats sont significatifs, ce qui semble indiquer que le statut par rapport au marché du travail est un facteur important » (Labonté et autres, 2004, p. 22).

Au Québec comme ailleurs au Canada, le statut des adultes par rapport au marché du travail se traduit par des durées moyennes de formation différentes. Au Québec, en 1997, les adultes au chômage sont ceux qui effectuent le plus d'heures de formation (441 heures), suivis des personnes inactives (338 heures) et des adultes en emploi (186 heures) (Labonté et autres, 2004, p. 34).

Une participation plus élevée selon la fonction et la taille de l'entreprise

La situation observée au Québec va dans le même sens que celle du Canada, où plus une personne occupe un emploi hiérarchiquement élevé dans une entreprise, plus elle bénéficie de la formation continue. Ainsi, au Québec, 37,7 % des personnes occupant un emploi professionnel ou un emploi de direction participent à une formation, contre 49,1 % au Canada. Le taux est de 24,8 % (32,3 % au Canada) chez celles occupant un poste lié au travail de bureau, à la vente ou aux services, de 18,9 % chez les cols bleus (25,1 % au Canada) et de 8,7 % chez les personnes inactives (10,5 % au Canada).

D'un autre côté, toujours selon l'enquête de 1997, le taux de participation augmente avec la taille de l'entreprise

16 Cette équipe de travail, présidée par M. Michel Gervais, a été constituée en vertu d'un décret du gouvernement du Québec le 21 décembre 2004. Son rapport a été déposé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en octobre 2005.

17 « [...] Selon les données du recensement canadien, le Québec est passé d'une période de forte croissance démographique entre 1956 et 1971, croissance qui s'établissait alors à 33 %, à des périodes de croissance beaucoup plus faible au cours des années qui ont suivi, soit de 12 % entre 1971 et 1986 et de 10 % entre 1986 et 2001. [...] On a même assisté à un début de décroissance démographique dans les régions plus éloignées des grands centres. En 2001, ce n'est plus la moitié mais plutôt moins du tiers de la population québécoise qui avait moins de 25 ans » (Équipe de travail sur le maintien de l'accès à des services éducatifs de qualité, 2005, p. 10).

au Québec, comme partout au Canada. « Au Québec, près d'une personne sur cinq travaillant au sein de très petites entreprises de moins de 20 employés participe à la formation. La proportion est de plus du quart pour les personnes appartenant à des [entreprises] de 20 à 99 employés, du tiers pour celles qui travaillent dans des firmes de 100 à 499 employés et de 34,8 % pour les travailleurs au service d'entreprises de 500 employés et plus » (Labonté et autres, 2004, p. 25-26).

Cependant, des analystes ont souligné que les résultats de l'enquête canadienne de 1997 peuvent comporter une sous-estimation de la participation des adultes québécois, en raison de la mise en œuvre alors récente de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre, adoptée en 1995 et appliquée progressivement de 1996 à 1998[18]. Les plus grandes entreprises étant réputées s'intéresser davantage à la formation continue de leur personnel, il est raisonnable de penser que la réalité observée en 1997 est le reflet de la situation québécoise d'avant l'application de cette loi (Labonté et autres, 2004, p. 61)[19].

Au sujet du défi consistant à favoriser une culture de la formation continue bien ancrée au Québec, la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue indique que l'implantation de cette loi « demeure un des progrès les plus notables » en cette matière (Québec, 2002, p. 13). Le rapport quinquennal 2000-2005 d'Emploi-Québec (2005) établit un bilan de l'application de cette loi, après des résultats partiels exposés en juin 2000. Dans le premier chapitre du rapport, on signale que les petites entreprises sont moins susceptibles que les entreprises de grande taille d'offrir de la formation. Les difficultés d'organisation de la formation seraient sans doute liées à des ressources insuffisantes et à un manque de soutien pour les petites entreprises[20]. En outre, certains secteurs d'activité économique sont moins performants dans l'offre de formation[21] (Emploi-Québec, 2005, p. 36).

En dépit de problèmes relatifs à l'application de la Loi, ce rapport quinquennal laisse entrevoir un bilan positif à d'autres égards : « Le bilan des cinq dernières années de mise en œuvre de la Loi [...] montre que son application a généré des effets positifs, particulièrement sur le plan de l'adaptation et de la mobilité de la main-d'œuvre en emploi, qui constituent des fins pour lesquelles la Loi a été adoptée » (Emploi-Québec, 2005, p. 136). Ce rapport conclut à la pertinence du maintien de la Loi, étant entendu que des changements devraient y être apportés. Mais on sait que, depuis décembre 2003, un règlement a permis de la modifier substantiellement : la Loi ne s'applique désormais qu'aux entreprises dont la masse salariale est supérieure à 1 M$. En conséquence, 25 000 des 36 000 entreprises qui étaient au départ soumises à l'application de la Loi n'y sont plus assujetties aujourd'hui, ce qui représente 70 % d'entre elles. Par ailleurs, on sait aussi que l'unanimité est loin d'être faite sur l'obligation des entreprises d'investir dans la formation continue de leur personnel[22].

Une attention à la participation des adultes selon leur scolarité

Dans un autre ordre d'idées, mentionnons que le Québec comptait, en 2001, quelque 1 300 000 personnes de 15 à 64 ans sans diplôme[23], dont environ 468 000 ayant moins de 9 ans d'études et auxquelles il faut ajouter un demi-million de personnes de 65 ans ou plus qui n'avaient pas de diplôme du secondaire. Au cours de l'année 2001-2002, 172 000 adultes étaient inscrits à des activités d'alphabétisation et de formation

18 Du fait que l'effet n'est pas observable en 1997, seules les entreprises ayant une masse salariale de 500 000 $ étant alors assujetties.

19 Dans un mémoire présenté, en février 2006, à la Commission de l'économie et du travail de l'Assemblée nationale du Québec concernant le rapport quinquennal de mise en œuvre de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre, Doray et Bélanger confirment que « les données d'enquêtes générales (Enquête sur l'éducation et la formation des adultes [EEFA] de 2002, Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes [EIACA 2003], Working and Lifelong Learning [WALL 2003]) convergent toutes dans le sens d'un redressement significatif de ce retard, bien que le Québec demeure toujours dans le deuxième peloton en matière de formation des adultes et de formation en entreprise ». Les auteurs signalent en particulier que, selon l'EEFA de 1997 et l'EEFA de 2002, « le taux de participation de la population en emploi à la formation parrainée par l'employeur (ou formation en entreprise) est passé de 16 % à 25 % [au Québec] alors qu'au Canada, il est passé de 23 % à 26 %. La croissance de la participation a été au Québec trois fois plus importante que dans l'ensemble du Canada, au point même où l'écart significatif de 1997 (23 % vs 16 %) se rétrécit tellement en 2002 qu'il cesse alors d'être significatif » (Doray et Bélanger, 2006, p. 2-3).

20 « Selon le rapport de l'enquête menée auprès des employés des entreprises assujetties en 2002, une entreprise dans laquelle il y a présence d'un service ou d'une direction des ressources humaines, d'un service du personnel ou d'une personne responsable de la formation des employés ou qui s'occupe de la gestion et du suivi de la formation serait plus susceptible d'investir en formation » (Emploi-Québec, 2005, p. 46).

21 Par exemple, le commerce de gros et de détail, la restauration ou le transport. La perception d'un faible rapport avantages-coûts est une hypothèse avancée, en plus des difficultés d'organisation de la formation (Emploi-Québec, 2005, p. 37).

22 Les positions ont été entendues en février et en mars 2006 au cours des travaux de la Commission de l'économie et du travail de l'Assemblée nationale du Québec portant sur le rapport quinquennal de mise en œuvre de la Loi.

23 Il faut soustraire les 245 000 adultes âgés de moins de 20 ans inscrits dans une démarche de scolarisation (MELS, 2005a, p. 65).

générale[24] et 98 000, à la formation professionnelle. Pour l'année 2003-2004, le nombre est de 179 938[25]. Ces chiffres démontrent l'importance de l'écart entre la population moins scolarisée et la population inscrite en formation (MELS, 2005a, p. 5 et 65).

Si le faible taux de participation des adultes moins scolarisés mérite la plus grande attention, la question de la participation des adultes plus scolarisés ne doit pas être ignorée pour autant. En effet, au Québec, si l'on ne considère que les adultes inscrits dans les collèges et les universités, on observe une baisse de la fréquentation. Ainsi, à l'éducation des adultes, l'effectif scolaire inscrit à temps plein et à temps partiel à des formations donnant droit à des unités, dans les établissements d'enseignement collégial, est passé de 65 722 au trimestre d'automne 1994 à 32 950 à l'automne 2003 (MELS, 2005b, p. 151). Des données de la Fédération des cégeps confirment la baisse de l'effectif en ce qui a trait à la formation continue donnant droit à des unités dans le réseau public collégial. De 68 658 étudiants adultes à l'automne 1992, l'effectif est passé à 27 022 à l'automne 2003, puis à 25 158 à l'automne 2004, ce dernier chiffre étant toutefois préliminaire. La fréquentation de ce type de formation dans le réseau public affiche donc une baisse de 43 500 étudiants en 12 ans, soit -63,4 %[26].

Selon la même source, cette diminution de l'effectif en formation continue est due à la chute de l'effectif des adultes inscrits à temps partiel. La proportion du temps partiel est en effet passée de 88,2 % en 1992 à 56,3 % en 2004. Un seul facteur ne pouvant sans doute expliquer le phénomène, plusieurs hypothèses peuvent être avancées. D'abord, des changements se sont sans doute opérés au chapitre des besoins de formation à temps partiel des adultes. Auparavant, l'inscription des adultes dans des formations à temps partiel était orientée vers des objectifs liés au marché du travail mais aussi de culture personnelle. De plus, l'offre des cégeps tendait à répondre à l'ensemble de ces besoins. Au fil du temps, le marché de la formation s'est diversifié, avec notamment le rôle accru des municipalités, des organismes et des entreprises privées en ce domaine. Au surplus, c'est maintenant avant tout à des fins d'intégration au marché du travail, de recyclage et de perfectionnement que les adultes s'inscrivent au collégial. Parallèlement, l'offre de formation des cégeps est fortement déterminée par les analyses de besoins d'Emploi-Québec. Cette agence finance en bonne partie la formation continue des adultes dans le réseau collégial par des « achats directs », c'est-à-dire par le financement de la formation d'une personne dirigée, mais aussi dans le cadre d'une enveloppe budgétaire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) dont le montant est prédéterminé et qui n'a pas augmenté depuis plusieurs années. De plus, la formation à temps plein est privilégiée par Emploi-Québec, ce qui a un effet sur l'offre à temps partiel. Il faut enfin considérer le fort resserrement des règles du MELS dans le financement des cours hors programme, un cours de langue par exemple.

À l'enseignement universitaire, on remarque aussi une baisse de la présence des adultes. Comme le constatent Doray et Mayrand (2001), pour la période allant de 1988 à 1997, les adultes (individus de 25 ans ou plus) constituaient la majorité des inscriptions dans les universités québécoises. Depuis, on a observé une diminution graduelle, les adultes ne représentant plus que 47,9 % des effectifs en 1999-2000, ce qui correspond à la situation de l'année 1973. « Cette baisse s'est amorcée en 1993 car les inscriptions étaient en hausse de 1988 à 1992. En nombre absolu, cette situation représente 24 800 inscriptions de moins. En comparaison, indiquons que globalement la clientèle jeune a augmenté de 10,3 %. En d'autres mots, la baisse de 5,6 % des inscriptions dans les universités québécoises est essentiellement le résultat de la baisse de la présence des adultes » (Doray et Mayrand, 2001, p. 9)[27]. Les deux auteurs proposent quelques hypothèses pouvant expliquer la baisse de l'effectif adulte dans les universités. Ainsi, une première cause pourrait résider dans les changements démographiques. La participation à l'éducation décroît en effet avec l'âge.

---

24 En 2001-2002, 13 645 adultes étaient inscrits aux services d'alphabétisation dans les commissions scolaires et 7 974, dans les organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation (MELS, 2005a, p. 48 et 42).

25 Soit 157 059 en formation générale des adultes, 14 610 en alphabétisation dans les commissions scolaires et 8 269 dans les organismes autonomes (MELS, 2005b, p. 57).

26 Données obtenues de la Fédération des cégeps en décembre 2005 (Banque d'informations sur le collégial, mars 2004).

27 Par ailleurs, les données présentées par les deux auteurs révèlent que la majorité des adultes du premier cycle (56 %) sont inscrits à des programmes menant à un certificat. Cet élément n'est pas sans intérêt. Une étude réalisée par La Haye (1990), couvrant la période 1976-1988 (mais non reprise pour l'examen de la situation depuis), souligne que, « pour la période étudiée, que ce soit avant ou après 30 ans, l'espérance d'entreprendre un baccalauréat était deux fois moindre pour les francophones que pour les anglophones [québécois] ; elle était même moins élevée chez les francophones que chez les allophones. C'est grâce aux programmes de certificat et après 30 ans que l'espérance d'accès à l'université s'équivaut chez les anglophones et les francophones. En toute logique, M. La Haye en a déduit : "L'égalité des chances qu'on observe dans l'ensemble vient en fait du rattrapage important réalisé par les francophones après 30 ans. L'espérance d'accès après 30 ans chez ces derniers est en effet de 60 % plus élevée que chez les anglophones." » FAEUQEP (2004). *Une université pour tous : un droit*. Mémoire présenté à la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités, p. 6. [Référence à Jacques La Haye (1990). *Diplômes et accès aux diplômes dans les universités québécoises, 1976-1988*. Québec : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.]

Plusieurs adultes ayant investi dans des activités de formation menant à un certificat ou à un baccalauréat en vue d'un perfectionnement professionnel, il est possible qu'ils décident de se consacrer à d'autres activités une fois cet objectif atteint. La baisse de l'effectif adulte peut aussi être attribuée à la situation économique des années 80 et 90. De plus, les auteurs évoquent l'évolution de certains secteurs d'activité économique au cours de ces deux décennies, dont celui de la santé et celui de l'éducation. Ces deux secteurs ont été un bassin important de recrutement pour la formation continue dans les universités. Des changements importants s'y sont produits, dont des restrictions dans les budgets alloués au perfectionnement et des offres avantageuses pour les départs à la préretraite (Doray et Mayrand, 2001, p. 12).

1.4 L'expression de la demande de formation : un attribut culturel inégalement distribué dans tous les groupes sociaux

Dans une analyse intitulée *Les contours de la demande insatisfaite de formation*, Doray, Bélanger et Labonté (2004) rappellent les diverses approches visant à établir les facteurs sociaux, les situations, les perceptions et les cadres organisationnels qui ont une influence sur la participation des adultes à l'éducation et à la formation. Ainsi, la participation des personnes occupant des emplois de cols bleus et de cols blancs de même que celle des personnes ayant un faible niveau de scolarité initiale sont nettement inférieures à celles d'autres groupes de personnes occupant des emplois de professionnels et de cadres. La position sociale des adultes est souvent associée à des attributs culturels qui peuvent objectivement freiner la participation à la formation.

En se référant à divers travaux[28], Doray, Bélanger et Labonté (2004) rappellent la tendance des chercheurs à expliquer les freins à cette participation à partir de trois aspects : les obstacles institutionnels (la durée du programme, l'horaire des cours, une information insuffisante sur l'offre, la bureaucratie au moment de l'inscription, les préalables à la formation, etc.) ; les obstacles personnels (les coûts liés à la formation, le manque de temps, les responsabilités familiales ou celles qui ont trait au travail, l'entourage peu enthousiaste à l'idée de la formation, etc.) ; les dispositions dissuasives (le fait de penser qu'on est trop vieux pour commencer des études, la scolarité trop faible et le manque de confiance dans ses possibilités, le manque de stimulation, les difficultés à cerner un domaine d'études adapté à ses aspirations, etc.) (Doray, Bélanger et Labonté, 2004).

Or, cette manière d'analyser les obstacles repose sur un principe que contestent Doray, Bélanger et Labonté, selon lequel tous les adultes sont capables de préciser les raisons de leur non-participation à des activités de formation. En effet, des « dispositions culturelles » influenceraient la capacité d'exprimer une demande de formation, ce qui ferait en sorte que les adultes n'auraient pas tous le même intérêt pour celle-ci. « L'éducation des adultes comme une activité sociale — en lien avec la vie quotidienne ou le travail — ne revêtirait pas la même signification et ne posséderait pas la même légitimité pour tous » (Doray, Bélanger et Labonté, 2004, p. 10). Les inégalités de participation trouveraient en partie une explication « par des dispositions culturelles des individus qui construisent un rapport positif — ou au contraire, un rapport de détachement ou de distance — à la participation » (Doray, Bélanger et Labonté, 2004, p. 10), d'où l'intérêt de joindre à l'analyse portant sur les freins à la participation le repérage de « déterminants objectifs » qui influent sur l'expression de la demande et sur la détermination de ces obstacles. D'ailleurs, c'est ce à quoi se livrent les chercheurs dans leur analyse de la demande insatisfaite d'éducation et de formation, à partir des résultats de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes (EEFA) menée en 1997 par Statistique Canada.

Doray, Bélanger et Labonté abordent de la sorte l'expression de la demande dans une acception élargie. Cette notion intègre en effet les souhaits, les attentes ou les besoins de personnes ou d'organisations en matière de formation. Dès lors, la demande explicite de formation peut se traduire soit par une participation à celle-ci, soit par l'inaction eu égard au souhait d'y participer, c'est-à-dire une absence de participation. Dans ce dernier cas, comme les souhaits exprimés demeurent sans effet dans une action de formation, les auteurs parlent d'une « demande insatisfaite ».

Les principales conclusions des chercheurs sont les suivantes :

- La demande insatisfaite explicite de formation, soit celle faisant l'objet d'une mention officielle de la part des répondants à l'EEFA, est un phénomène non négligeable : globalement, une personne sur cinq au Canada fait part d'une demande non satisfaite. « [...] en ajoutant la demande insatisfaite à la participation effective, nous aurions une augmentation de participation de 43 % au Canada et de 62 % au Québec » (Doray, Bélanger et Labonté, 2004, p. 31).
- Un autre constat, non négligeable, a trait à la finalité de la demande de formation insatisfaite. On observe un écart entre la demande insatisfaite liée au travail et la demande générale, la seconde étant au moins

28 Johnstone, J. et R. Rivera (1965). *Volunteers for Learning*. Chicago : Aldine Publishing Co. Cross, K. P. (1982). *Adults as Learners*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.

deux fois plus importante que la première.

- On note des différences significatives selon le statut sur le marché du travail : l'expression d'une demande insatisfaite suit la tendance de la participation. Ainsi, le personnel de direction et le personnel professionnel font davantage mention d'une demande insatisfaite que les cols blancs et les cols bleus. En d'autres termes, plus on participe à la formation, plus on exprime une demande sans que celle-ci soit nécessairement satisfaite. De même, l'appartenance à une entreprise dont la structure organisationnelle est développée ou à la fonction publique et parapublique influe sur l'expression de la demande insatisfaite tout comme elle constitue une situation propice à la participation.
- Même si l'on peut penser le contraire, l'expression d'une demande non comblée n'est pas plus faible dans les lieux où la participation est importante. « L'expression de la demande [insatisfaite] est deux fois plus importante (32 % comparativement à 16,4 %) quand les individus ont par ailleurs participé à une activité de formation. Cela tend à indiquer que ce qui joue dans ces fluctuations, ce sont les conditions sociales de l'expression de la demande. Ainsi, le fait d'être inséré dans un milieu social où la formation des adultes est importante faciliterait l'expression d'une demande de la part des individus. Celui d'être directement mobilisé par des activités de formation aurait le même effet » (Doray, Bélanger et Labonté, 2004, p. 16-17). En d'autres mots, « l'expression de la demande suit en fait les mêmes tendances que la participation » (Doray, Bélanger et Labonté, 2004, p. 18).
- Plus les personnes sont mobilisées par une formation, plus il leur est possible de percevoir des occasions de se former. Il est aussi vrai de dire que plus la scolarisation est grande, plus la probabilité d'exprimer une demande insatisfaite est élevée. La capacité d'expliciter des besoins de formation est étroitement associée à une disposition culturelle positive à l'égard de la formation.

Conclusion

La représentation de la formation comme une activité soulevant de l'intérêt varie selon les personnes et l'on peut conclure qu'elle est inégalement distribuée selon les groupes de la population, en raison de situations sociales différentes. Le principal facteur de l'expression de la demande d'éducation et de formation continue réside dans la culture de l'éducation et de la formation, qui se construit par l'expérience antérieure des individus, positive ou négative, à l'égard de l'école. En effet, la capacité d'exprimer une demande s'inscrit dans la foulée de la scolarité initiale. Le défi est donc de taille : comment stimuler l'expression de la demande quand le principal déterminant relève des expériences passées? Pour relever ce défi, il s'avère important d'examiner les conditions favorables ou défavorables à l'expression de la demande et à la satisfaction de cette dernière par une mobilisation dans une activité concrète de formation. Il faut alors considérer que la relation entre, d'une part, la scolarité initiale ou la position sociale favorable ou défavorable à la formation et, d'autre part, la possibilité de faire mention de demandes en cette matière n'est pas purement mécanique. Des expériences positives de participation à une formation au cours de la vie adulte peuvent modifier le rapport entretenu initialement avec la scolarisation.

Par ailleurs, dans les discours sur le développement de la nouvelle économie[29], on souligne que, du fait de l'importance accordée désormais au savoir, aux compétences et à l'innovation, le perfectionnement des ressources humaines est devenu crucial (Betcherman, McMullen et Davidman, 1998, p. 97). La nouvelle économie peut signifier la prospérité. Mais pour un nombre important de personnes, elle peut surtout générer une exclusion de nature économique et sociale. L'accès du plus grand nombre à l'éducation et à la formation continue constitue de la sorte un défi de société. Encore faut-il que tous puissent exprimer une demande de formation, en ressentir le besoin, y voir un sens et en escompter des bénéfices sur plusieurs plans, notamment dans leur vie professionnelle. Malgré certains efforts insufflés par les politiques publiques et par la mise en œuvre de programmes de toutes sortes, le « marché de la formation », tel qu'il s'est constitué aujourd'hui, fait que l'accès des adultes à la formation continue demeure inéquitable. Les caractéristiques de la participation des adultes qui se dégagent des enquêtes menées sur le sujet en témoignent clairement. Les auteurs du rapport de l'enquête canadienne à laquelle le Conseil fait référence concluent que « la baisse observée des taux canadiens de participation à l'éducation des adultes dans les années 1990 est déroutante, particulièrement à la lumière de l'attention qu'accordent les médias, les groupes de pression et le

29 Que faut-il entendre par *nouvelle économie* ? G. Betcherman, K. McMullen et K. Davidman (1998) abordent cette question en ces termes : « [...] on s'entend pour admettre qu'une transformation économique majeure s'est produite au cours des deux dernières décennies. Cette évolution a comporté une extension du rôle des marchés et une contraction du secteur public, une ouverture des frontières économiques sur l'extérieur, un nouveau "paradigme technologique" fondé sur les techniques des communications et de l'information microélectronique, et un déplacement graduel de l'activité économique vers le secteur des services et de l'information. [...] Les modes de participation à la population active ont aussi évolué. Des industries, des professions et des collectivités traditionnelles ont connu un déclin, pour être remplacées par d'autres. Et le contenu des tâches et les modes d'organisation du travail ont aussi évolué rapidement. »

public aux effets de la mondialisation et des changements technologiques sur les besoins de compétences des Canadiens. Les enquêtes à venir nous révéleront si la baisse se poursuivra, se stabilisera ou s'inversera, et si elle est due à une transition à des modes informels d'apprentissage » (Statistique Canada et DRHC, 2001, p. 55).

De ce premier examen de l'état de la situation, le Conseil retient, d'une part, que la participation des adultes québécois à l'éducation et à la formation continue est inférieure à celle des adultes canadiens. Devant l'importance que revêt la mise à jour continue des savoirs et des compétences, à des fins personnelles ou professionnelles, cet écart doit au moins être comblé. En outre, on observe une tendance à une baisse de la participation.

D'autre part, l'intérêt des adultes pour l'éducation et la formation continue est variable et tient en grande partie à la position sociale occupée. Leur participation est également liée à leurs habitudes antérieures : moins une personne est formée, moins elle a tendance à parfaire sa formation ultérieurement. À cet égard aussi, des actions doivent être posées, d'autant plus que la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue va dans ce sens.

Au surplus, toutes les demandes de formation ne reçoivent pas la même attention : ce sont d'abord celles liées à la formation de base, le plus souvent pour le développement de l'employabilité, et celles liées à l'emploi qui paraissent empreintes de plus de légitimité pour les décideurs.

Il faut signaler que les organisations intéressées à l'éducation des adultes et à la formation continue ont consacré des efforts certains pour tenir compte des besoins des adultes et des entreprises, particulièrement pour le développement de la main-d'œuvre. Cette attention soutenue a porté fruit et le Québec doit compter sur ces acquis indéniables. Néanmoins, le maintien du marché de la formation dans son état actuel risque fort de perpétuer la tendance selon laquelle les personnes et les organisations plus favorisées bénéficient de la formation. Il convient donc de porter un regard sur l'expression d'une demande élargie, notamment sur celle qui demeure silencieuse.

Il faudra également examiner si la récente Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue et les actions mises en œuvre ou projetées dans le cadre du plan d'action y afférent non seulement offrent des leviers pour favoriser l'accès du plus grand nombre à l'éducation et à la formation continue, mais donnent aussi des résultats, dans une visée d'universalité et d'équité sociale.

CHAPITRE 2 CERNER LA NOTION D'EXPRESSION DE LA DEMANDE D'ÉDUCATION ET DE FORMATION CONTINUE ET S'INTERROGER SUR LA RESPONSABILITÉ INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE DE LA FORMATION À L'ÂGE ADULTE

Je suis fasciné par l'inlassable récurrence des discours qui ont trait à la prise en compte des besoins ainsi que des pratiques qui s'acharnent à montrer que ces besoins sont tout à fait conformes à l'offre que nous avions déjà décidé de présenter[30].

Introduction

Toute personne et tout organisme qui offrent des services et des activités de formation feront valoir qu'ils le font pour répondre à des besoins qu'ils ont au moins estimés. Cette estimation se fait par divers moyens auprès d'une population visée et, s'il y a lieu, auprès des organisations qui regroupent ou représentent cette population, une entreprise par exemple. Pourquoi alors souhaiter, voire réclamer, que les services et activités de formation soient désormais conçus et organisés à partir des demandes de formation directement exprimées par les personnes et les populations visées? Ne s'agirait-il que d'une nouvelle façon de nommer l'approche par l'analyse des besoins?

Dans le présent chapitre, le Conseil allègue qu'il existe une différence majeure sur le plan de la perspective: la plupart du temps, la définition des besoins qui précède l'élaboration de l'offre de formation escamote la démarche conduisant à l'expression des besoins et à la formulation d'une demande. Il fait aussi ressortir que l'orientation privilégiant l'expression de la demande pose la question de la responsabilité de la formation continue.

2.1 L'expression de la demande d'éducation et de formation continue: d'abord une démarche pour en arriver à un résultat

Dans le *Glossaire québécois de l'éducation des adultes et de la formation continue*, l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ) propose la définition suivante de la notion d'expression de la demande de formation: «Manifestations, plus ou moins apparentes, des besoins de formation pouvant exister chez un individu, dans un groupe ou dans une collectivité» (ACSQ, 2005, p. 13). Dans cette définition, l'ACSQ conçoit l'expression de la demande comme un résultat, ce qu'elle est aussi à terme. L'intérêt du Conseil réside toutefois dans ce qui conduit à cette expression. La préoccupation du Conseil porte donc moins sur l'expression proprement dite de la demande que sur les conditions qui favorisent cette expression ou, à l'inverse, sur les obstacles qui nuisent à son émergence et à sa satisfaction. Il faut en effet accorder la plus grande attention à ce qui précède les manifestations des besoins. Pour leur part, Bélanger et Voyer (2004, p. 13) signalent que «l'idée centrale de l'expression de la demande de formation c'est qu'il existe plusieurs actions en amont des services éducatifs — comme l'information sur les programmes, l'écoute attentive des besoins des adultes, les services d'orientation professionnelle, par exemple — qui doivent être l'objet d'une plus grande attention pour assurer le développement de l'éducation. Or, ces actions peuvent amener des adultes à prendre conscience de leurs besoins de formation et à bien les formuler; elles peuvent également permettre aux centres d'éducation des adultes d'instaurer des mesures adéquates pour y répondre. Ces actions peuvent faciliter l'expression de la demande de formation des adultes. Mais en revanche, certaines actions peuvent aussi entraver, nuire ou bloquer l'expression de la demande. Il s'agit alors de déterminer quelles actions y font obstacle et de s'assurer que la demande de formation soit libérée des diverses contraintes».

Pour l'essentiel, l'expression de la demande d'éducation et de formation continue est conçue comme une démarche au cours de laquelle une personne, un collectif ou une organisation examine sa situation, se fixe un objectif, prend conscience d'une lacune que la formation peut combler, précise et formule une demande de formation en vue d'atteindre l'objectif visé. L'expression de la demande renvoie donc à une action. Au cours de cette démarche, dont la durée peut varier, l'adulte, le collectif ou l'organisation arrive, à terme, à nommer, à manifester et à exprimer un besoin de formation.

D'un autre côté, si l'intérêt pour la formation tout au long de la vie est de plus en plus affirmé, toutes les personnes ne participent pas à des activités de formation durant leur vie d'adulte. Comme le Conseil en a fait état dans le chapitre précédent, on observe que l'attention des décideurs se porte d'abord et avant tout

30 Guy Bourgeault, 2002a.

sur la formation liée à l'emploi. On constate aussi un écart entre la reconnaissance de l'importance de la formation par la population adulte en général et la participation effective de cette dernière à des activités de formation. On remarque enfin des inégalités dans la participation, à tel point qu'on peut en conclure que la manifestation plus ou moins apparente des besoins de formation n'est pas le propre de tous les adultes ni de toutes les organisations.

Cela étant établi, il convient de s'arrêter encore plus précisément à ce que sous-tend la notion d'expression de la demande de formation. Qu'est-ce qui agit sur l'expression de la demande? Qu'est-ce qui contribue à faire émerger la demande, individuelle et collective, notamment celle des adultes ou des groupes d'adultes qui auraient avantage à profiter d'une formation mais qui, paradoxalement, n'en voient pas l'intérêt ou se heurtent à trop d'obstacles?

Si elle doit assurément en tenir compte, une conception de l'éducation des adultes axée sur la demande de formation va au-delà de la régulation de l'offre et de la demande. Une politique d'éducation des adultes et de formation continue centrée sur l'expression de la demande « tend à mettre tous les publics de l'éducation en mesure d'exprimer leurs aspirations et de définir et mieux contrôler leur propre demande de formation. Elle donne ainsi naissance à des dynamiques et à des mesures

- qui interviennent sur le processus d'identification et d'expression des besoins éducatifs et ainsi reconnaissent au sujet — individuel ou collectif — la possibilité et le pouvoir de jouer un rôle dans la définition de son projet et dans la légitimation du besoin exprimé ;
- qui créent des conditions, levant les blocages culturels et ouvrant l'accès à toutes les couches de la population, en prévoyant également des parcours individuels ;
- qui agissent sur les conditions matérielles permettant l'expression et le développement intellectuel de tous les sujets, c'est-à-dire sur les barrières temporelles (en rendant les sujets davantage capables de générer le temps consacré à la formation), spatiales (mesures qui facilitent la mobilité géographique), motivationnelles (en jetant un pont entre la formation et les projets de vie des gens) et gestionnelles (en assurant au public un rôle dans la gestion et dans le contrôle des interventions » (Bélanger et Federighi, 2000, p. 118-119).

Le Conseil est devant un choix qui tient à la conception même du champ de l'éducation et de la formation continue des adultes ainsi qu'à celle de l'expression de la demande. Une première conception est plus traditionnelle ; la demande de formation est alors définie à partir de l'offre des organisations prestataires de services. Selon cette conception, ce qu'il faut viser, c'est une plus grande accessibilité des services de formation existants. Les conditions pouvant favoriser l'accès du plus grand nombre à l'éducation et à la formation à l'âge adulte viseront notamment à multiplier les activités de promotion de l'éducation et de la formation continue[31], à faire connaître l'offre éducative, à assouplir ses modalités d'organisation et à faciliter l'accès aux services.

Les politiques d'éducation des adultes qui témoignent de cette tendance sont qualifiées de politiques de l'accès (Bélanger et Federighi, 2000, 135). Elles se fondent sur le droit individuel à l'éducation et à la formation continue. Elles concourent à étendre l'utilisation des possibilités de formation qui existent et « considèrent essentiellement le sujet en tant qu'apprenant ». Elles mettent en place des mesures permettant d'accroître la participation à la formation : libération du temps à cette fin (congé-éducation, réduction du temps de travail, contrats de travail-formation pour les gens en recherche d'emploi, clause de formation dans les conventions collectives) et accessibilité financière (bourses, bons d'études, allocations d'études, etc.). Dans l'offre de services éducatifs, on misera sur la flexibilité de l'organisation de même que sur la reconnaissance des acquis et des compétences. On assurera enfin un soutien financier pour la réduction des coûts de formation (déduction fiscale pour la participation à la formation, allocations financières aux personnes sous-scolarisées, etc.), voire la gratuité de certains services (Bélanger et Federighi, 2000, p. 140-142).

Selon les deux chercheurs, les politiques fondées sur l'accessibilité ne sont pas sans intérêt ; il faut toutefois aller plus loin. Tout en pensant qu'il faille s'y attarder, le Conseil estime aussi qu'il est nécessaire d'aller au-delà. De leur côté, les chercheurs proposent une deuxième

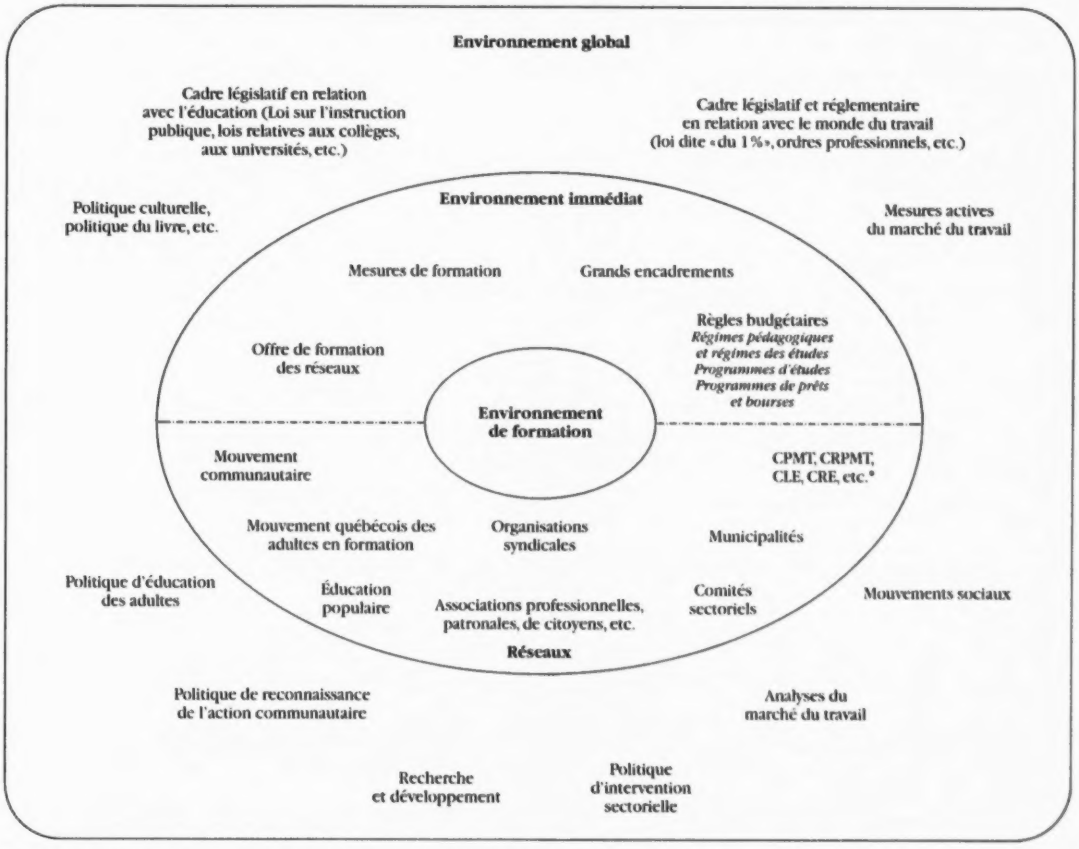
31 On songe notamment à la Semaine québécoise des adultes en formation. Pour leur part, Lavoie et ses collaborateurs (2004) proposent la mise en place de mesures visant à réactiver le goût d'apprendre chez les personnes qui ont des perceptions négatives de l'école et de l'apprentissage, dont l'adoption d'une « nouvelle orientation stratégique d'éducation à l'apprentissage tout au long de la vie [qui] viserait la transformation du rapport qu'entretiennent les personnes peu scolarisées à l'égard de l'apprentissage, du savoir et de l'éducation. [...] Cette nouvelle orientation stratégique d'éducation à l'apprentissage tout au long de la vie pour réduire les obstacles à la participation suppose cinq corollaires : Transformer le rapport au savoir et à l'apprentissage des personnes peu scolarisées. Établir un programme d'information continu, non marginalisant et diversifié. Mettre en place un service d'apprentissage tout au long de la vie [une structure proactive de référence et d'accompagnement chapeautant les organisations de formation d'un milieu]. Favoriser la prise de conscience des savoir acquis. Repenser le caractère formaliste des savoirs acquis » (p. 209).

conception d'une politique orientée vers l'expression de la demande de formation, qui favorise « l'action collective des publics » (Bélanger et Federighi, 2000, p. 144).

Le Conseil souligne que l'expression de la demande d'éducation et de formation des adultes n'est pas une donnée objective, ayant une existence en soi et indépendante ; il s'agit plutôt d'une construction sociale issue d'un travail de négociation entre des choix personnels, des priorités collectives et des besoins de la société. Le Conseil choisit donc de considérer l'expression de la demande comme le résultat de la combinaison des besoins et des intérêts de divers acteurs (des adultes eux-mêmes, des milieux du travail, d'organisations liées à l'insertion sociale et professionnelle, d'intervenants de différentes organisations de la société civile et des agents de formation, dont les établissements d'enseignement, les groupes d'éducation populaire et d'action communautaire, les entreprises privées de formation, etc.). À cet égard, c'est donc en grande partie en amont de l'expression proprement dite de la demande de formation d'un adulte, d'un collectif ou d'une organisation que se situe la réflexion du Conseil. Aussi est-il nécessaire de repérer les principaux éléments qui influent sur la construction sociale de la demande individuelle et collective d'éducation et de formation continue et sur son expression.

Dans la figure qui suit, le Conseil propose sa vision des dynamiques d'établissement des besoins et d'expression de la demande d'éducation et de formation continue des adultes. Dans trois environnements, des forces de nature différente exercent une influence, à divers titres, dans le processus de repérage, d'établissement et d'expression des besoins éducatifs.

Figure 2
Dynamiques d'établissement des besoins et d'expression de la demande d'éducation et de formation continue des adultes



* CPMT : Commission des partenaires du marché du travail. CRPMT : Conseil régional des partenaires du marché du travail. CLE : centre local d'emploi. CRE : Conseil régional des élus.
Le mandat de chacun de ces organismes est présenté de façon succincte à l'annexe B.

Le Conseil mentionnait précédemment que l'expression d'une demande implique, de la part d'une personne, d'un collectif ou d'une organisation, une prise de conscience d'une carence que la formation pourrait combler, le sentiment que la réussite d'un projet de formation est possible et, par la suite, une mobilisation pour l'engagement dans une démarche de formation. Sous ce rapport, il estime que la prise de conscience nécessaire à l'engagement dans un parcours d'éducation et de formation continue représente un premier type de participation à un projet éducatif qui pourra s'actualiser. Plus encore, pour un nombre important d'adultes, des obstacles de diverses natures, institutionnels ou personnels, et des dispositions dissuasives constituent des freins à la participation et rendent difficile cette prise de conscience. C'est la raison pour laquelle le Conseil considère la mobilisation des adultes, des collectivités et des organisations vers l'expression de la demande de formation non seulement comme une condition préalable à celle-ci, mais comme une partie intégrante d'un processus éducatif. À cet égard, l'environnement de la formation peut exercer une influence indéniable, d'abord en amont de la démarche de formation, mais aussi au cours de celle-ci pour assurer l'atteinte des objectifs visés. Parce qu'il existe des conditions peu propices à l'expression de la demande d'éducation et de formation continue, l'environnement de la formation peut en effet jouer un rôle crucial auprès des adultes, des collectifs et des organisations.

Cette conception amène le Conseil à dégager un enjeu majeur de l'expression de la demande. Cet enjeu réside dans la reconnaissance des interventions réalisées par les divers organismes prestataires d'éducation et de formation. **Dans leur reddition de comptes, ces organismes doivent-ils limiter leurs interventions à la comptabilisation de la seule prestation d'activités éducatives au sens restreint (cours, ateliers, etc.) ou, au contraire, inclure les activités diverses visant à conduire un adulte ou un groupe à exprimer une demande de formation dont l'intérêt n'était pas établi au point de départ? Le Conseil opte pour la prise en considération de tous ces gestes de nature proprement éducative qui agissent sur l'expression de la demande, ce qui signifie que le succès de la démarche ne doit pas être équivalent à l'inscription dans une démarche éducative subséquente.**

Adopter une stratégie visant le soutien à l'expression de la demande d'éducation et de formation continue comporte donc d'importants défis. Le Conseil en retient quatre, d'égale importance :

- Premier défi : ***aller vers la demande***, c'est-à-dire rejoindre, écouter et mobiliser les adultes, les collectivités et les organisations qui n'entreprennent ou n'organisent aucune activité de formation, qui n'arrivent pas à se décider à le faire ou qui n'envisagent même pas cette possibilité.
- Deuxième défi : ***susciter la demande***, c'est-à-dire intervenir auprès des adultes pour leur faire prendre conscience qu'une formation pourrait leur être utile et enclencher, ce faisant, le processus qui les conduira éventuellement à la décision de se former.
- Troisième défi : ***faciliter l'expression de la demande***, c'est-à-dire soutenir la décision d'acquérir une formation en levant d'abord les obstacles à celle-ci.
- Quatrième défi : ***soutenir d'abord l'élaboration de la demande***, c'est-à-dire assurer un accompagnement afin d'aider à la construction ou à l'appropriation du projet de formation et, ***par la suite, soutenir la démarche de formation vers l'atteinte des objectifs fixés***.

En somme, pour qu'il y ait expression de la demande d'éducation et de formation continue, il ne suffit pas que des experts, des gestionnaires ou des prestataires de services explorent et analysent les situations qui génèrent des besoins, que ce soit par sondage, par enquête ou par groupe de discussion. D'abord et avant tout, il faut que chacune des personnes, des collectivités et des organisations ait la possibilité de passer d'une demande implicite de formation à une demande explicite, s'il s'avère que la formation est souhaitable. Or, ce passage d'une demande silencieuse à un projet de formation n'est pas le fruit d'un automatisme. En effet, « la demande implicite suppose l'intervention d'un acteur, d'une institution ou d'un groupe social qui associent, dans un lien de correspondance ou de pertinence, une situation sociale à une activité de formation, bien que les individus dans cette situation ne le thématisent pas explicitement. En fait, la demande "implicite" suppose la présence d'un acteur ou une instance sociale qui se pose en définiteur de situation » (Doray, Bélanger et Labonté, 2004, p. 31).

Considérer l'importance de l'intervention d'un tiers, c'est envisager des façons d'intervenir dans les composantes des environnements de la formation (voir la figure 2), afin de modifier le rapport qu'entretiennent bon nombre d'adultes, de collectivités et d'organisations avec l'éducation et la formation. Il s'agit, en d'autres termes, d'influer sur la dynamique de construction de la demande individuelle et collective de formation, fruit d'une combinaison des besoins et des intérêts des

acteurs en cause, ceux des adultes au premier chef. Le Conseil insiste en effet sur la nécessité que les adultes eux-mêmes soient partie prenante du processus conduisant à l'expression de la demande. Pour qu'un projet soit porteur de sens, chaque adulte doit être le premier responsable de la construction de ce projet dans une relation d'accompagnement et non d'ingérence.

Par ailleurs, il faut admettre que l'éducation et la formation continue sont des activités fondamentalement individuelles, voire intimes, même si elles sont organisées collectivement. Certes, la compétence collective est une réalité dans les organisations ou les associations. Mais elle constitue un produit : c'est parce que les personnes sont individuellement compétentes que la compétence collective peut s'ensuivre (Berton, 2005, p. 65). Dans un avis publié en 2003 et portant sur l'éducation des adultes liée au développement local et régional, le Conseil fait ressortir la dimension collective des bénéfices rattachés à l'éducation et à la formation continue. En s'inspirant de Larsen (1999), il reprend la notion de ville ou de région apprenante qui suppose une volonté clairement affichée de placer l'innovation et l'apprentissage au cœur de la stratégie de leur développement. Il faut de la sorte inscrire l'apprentissage individuel, donc l'expression élargie de la demande de formation y conduisant, dans un contexte plus large où les organisations sont conscientes de l'importance de l'innovation et de la place qu'y occupent l'éducation et la formation continue tout au long de la vie (CSE, 2003, p. 57).

D'un autre côté, envisager la transformation du rapport qu'entretiennent des adultes et des organisations à l'égard de la formation pose la question de la responsabilité de la formation continue. À qui doit revenir l'initiative de l'éducation et de la formation continue, surtout dans un contexte où elle est socialement valorisée ? S'agit-il d'un seul acte individuel ou, en complément, d'une responsabilité collective ?

2.2 La responsabilité individuelle de se former et le droit de tous les adultes à la formation continue

Ni l'économie actuelle, ni le politique ne peuvent se passer de l'intelligence et de l'expérience des individus. Et si chaque citoyen a le devoir de l'intelligence et de la compétence, il en a aussi le droit[32] !

L'adulte au cœur de son projet d'apprentissage ou de formation est un principe d'andragogie cher aux praticiens et aux chercheurs en éducation des adultes. Dans un avis sur l'accès des adultes à la formation continue, le Conseil retient l'importance de « placer l'adulte et ses besoins au cœur du système éducatif » (CSE, 1996, p. 67). Quinze ans plus tôt, la Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA, 1982, p. 369-370) demandait d'« inscrire les adultes au cœur du processus éducatif » et de « respecter les caractéristiques et les façons d'apprendre des adultes ». Mais qu'en est-il vraiment de la prise en considération de ce principe ? Bourgeault (2002b, p. 21) estime, de son côté, qu'il faut prendre acte « de la contradiction, qui dit à sa façon l'ampleur du changement de perspective ou de paradigme requis pour l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique et de pratiques d'éducation et de formation des adultes qui placent réellement "la personne au centre du système" : toutes les personnes n'ont pas droit et part réelle à l'expression de la demande. Autrement dit, toutes les demandes de formation ne sont pas légitimes ; leur légitimité tient à l'autorité de qui les exprime, à l'autorité des acteurs que sont les responsables politiques et les dirigeants d'entreprise, bien sûr, mais aussi les divers agents de la formation — en entreprise dans les établissements de formation, dans les groupes et les associations ». En d'autres mots, bien qu'elles soient légitimes, on n'accorde pas la même écoute à toutes les demandes de formation. Dans le premier chapitre, le Conseil a souligné que les demandes de formation liées à l'emploi, au développement de compétences souvent spécifiques requises par l'employeur ou à une intégration rapide au marché du travail retiennent surtout l'attention des décideurs. Pourtant, dans une société souvent en mouvance, l'exercice des rôles sociaux qui appellent de plus en plus à la participation active amène une demande nouvelle d'éducation et de formation continue (CSE, 2001, p. 5).

La Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes (1997) a remis à l'ordre du jour le droit à l'éducation de base pour tous : « L'éducation de base pour tous, c'est la possibilité pour les individus, quel que soit leur âge, de réaliser leur potentiel, individuellement et collectivement. Ce n'est pas seulement un droit, c'est aussi un devoir et une responsabilité à l'égard à la fois des autres et de la société tout entière. Il est essentiel que la reconnaissance du droit à l'éducation tout au long de la vie se traduise par la mise en place des conditions d'exercice de ce droit. Les gouvernements, les organisations ou les institutions ne peuvent seuls relever les défis du XXIe siècle ; il faut que s'y ajoutent l'énergie, l'imagination et le génie des individus ainsi que leur pleine, libre et énergique participation dans tous les domaines de la vie. »

Au Québec, la notion de formation de base peut sembler nébuleuse. Pour certains, elle est synonyme d'alphabétisation. La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue permet de rompre avec

32 Paul Bélanger, 2003.

l'ambiguïté en précisant les composantes de cette formation :

> Au Québec, les apprentissages sanctionnés d'une part par le diplôme d'études secondaires et d'autre part par le diplôme d'études professionnelles constituent la norme sociale de référence pour définir la formation de base à acquérir par toutes les citoyennes et tous les citoyens ayant la capacité de le faire.
>
> Cette formation de base comprend d'abord un premier ensemble de compétences générales et communes nécessitant généralement neuf années d'études et se situant, tout en la dépassant toutefois, dans la ligne dite de « l'alphabétisation ». S'ajoute ensuite une formation générale et diversifiée équivalant à deux années d'études additionnelles. La formation de base comprend par ailleurs une première qualification professionnelle permettant de s'insérer dans le marché du travail, cette qualification pouvant s'obtenir soit en continuité avec le diplôme d'études secondaires, soit plus tôt, soit en alternance avec un emploi, soit en milieu de travail (Québec, 2002, p. 9).

2.2.1 Au sujet de la responsabilité individuelle de se former à l'âge adulte

L'orientation qui privilégie des politiques éducatives axées sur l'expression de la demande, dont la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, pose la question du droit individuel à l'éducation. Selon Bélanger et Federighi (2000, 119), il faut définir les règles de distribution pour empêcher que l'expression de la demande tombe dans les seules règles de la reproduction sociale qui a cours dans la société et sur le marché de l'éducation. Pourtant, certaines organisations, dont l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), évitent de faire appel au droit à l'éducation et tendent à lui préférer la prise de responsabilité par les sujets : « L'apprenant adulte est unique à plusieurs égards. Il ou elle est d'abord un apprenant volontaire, contrairement à l'étudiant qui se voit forcé par la loi ou une sanction parentale d'aller à l'école [...] il a choisi lui-même de participer à la formation » (OCDE-CERI, 1995, p. 204, cité par Bélanger et Federighi, 2000). Selon ces deux chercheurs, une telle affirmation repose sur l'adulte considéré comme « un sujet abstrait dont le processus de formation dépend essentiellement de sa prise de responsabilité et de sa volonté personnelle. Mais [on ne tient] pas compte du fait que la responsabilité et la volonté du sujet ne peuvent être coupées des conditions matérielles et éducatives qui, en partie, les déterminent. Pour s'exprimer et se mettre en pratique, la volonté et la responsabilité exigent le dépassement contextuel de ces conditions historiques. [On se réfère] en effet à un individu isolé de son contexte social. [On] ne tient pas compte du rapport entre la dimension individuelle et la dimension collective de la prise de responsabilités et de la manifestation de projets éducatifs. [On ignore] tant les responsabilités qu'ont les acteurs collectifs de définir des projets éducatifs que les impossibilités ou limites qu'ils rencontrent à cet égard » (Bélanger et Federighi, 2000, p. 120). Les mesures visant à faire lever la demande d'éducation et de formation continue des adultes doivent donc considérer ces derniers, les collectifs et les organisations comme parties prenantes d'une démarche à cet effet.

Le Conseil s'est aussi penché sur la tendance à substituer au droit à l'éducation à l'âge adulte une responsabilité qui incombe à l'adulte lui-même. **Il observe ainsi un danger de glissement vers la seule responsabilisation de l'adulte à l'égard de la formation continue, ce qui conduirait, à l'extrême, à une sorte d'injonction d'apprendre. Conçue dans ce dernier pôle comme une nécessité incontournable, la formation continue est désormais requise et devrait en conséquence être assumée par les personnes.**

Le discours social faisant la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie est lié à un contexte socio-économique donné. Les transformations qui s'y opèrent colorent en quelque sorte le sens qu'on lui donne. La conception d'actions publiques visant à susciter l'expression de la demande de formation n'est donc pas neutre et peut prendre une tangente vers la reconnaissance du droit de tous à l'éducation pour un épanouissement personnel et professionnel ou, à l'autre extrême, tendre fortement vers la seule responsabilité individuelle de se former tout au long de la vie. L'intérêt est de savoir si un équilibre est possible entre l'exercice effectif du droit d'apprendre pour tous et la responsabilité qui incombe à la personne.

Dans une analyse portant sur l'évolution de la formation professionnelle dans la Communauté française Wallonie-Bruxelles et sur les discours des autorités européennes sur l'éducation et la formation, Maroy (1998 et 2000) propose une lecture des enjeux de la formation des adultes en relation avec le contexte socio-économique d'une société. Selon l'auteur, l'évolution des politiques de formation n'est pas le reflet mécanique de « l'environnement technico-économique », mais plutôt le résultat de ce qu'il nomme un « référentiel d'action publique ». Les référentiels d'action publique ou, en d'autres mots, les éléments divers qui servent d'assise à l'action publique comprennent trois dimensions. La première dimension, dite cognitive, a trait à l'interprétation des causes de problèmes à résoudre. La deuxième dimension,

appelée normative, définit les valeurs à respecter pour la solution de ces problèmes. Enfin, la dimension instrumentale comprend les principes qui doivent orienter celle-ci en fonction des éléments d'interprétation du problème et des valeurs promues.

Dans le contexte propre qu'il étudie, Maroy repère trois référentiels d'action publique orientant la formation et précise que les politiques effectivement mises en œuvre sont un mélange de plusieurs référentiels. Les politiques sont mixtes, « d'une part, parce qu'elles doivent tenir compte des rapports sociaux et des cadres institutionnels existants, d'autre part, parce qu'elles peuvent s'inspirer de façon plus ou moins contradictoire ou ambiguë de plusieurs référentiels » (Maroy, 2000, p. 25-26).

Dans un premier référentiel, qualifié de « social-démocrate », on refuse que les problèmes d'emploi soient considérés comme de seuls problèmes de formation. Le chômage est associé à la pénurie d'emploi, comme résultant de celle-ci. Les politiques sont alors d'abord et avant tout orientées vers la création d'emplois et axées sur la croissance économique ou la réduction du temps de travail. Individuellement, la formation peut favoriser la réinsertion en emploi d'un chômeur, mais elle n'est vraiment une réponse que par rapport à des problèmes particuliers d'évolution technologique ou à des qualifications. « Former un chômeur n'est pas la principale réponse à son problème d'emploi. De ce fait, la formation des adultes doit avoir des finalités plus larges que la seule réponse aux demandes du marché du travail. Elle doit rester un outil d'émancipation citoyenne (éducation permanente) ou un instrument d'égalisation des chances entre groupes sociaux (école de la seconde chance) » (Maroy, 2000, p. 26).

Un deuxième référentiel, le « référentiel libéral », laisse au marché et aux logiques de l'offre et de la demande le soin d'orienter les actions de formation. « Pour ce faire, il est essentiel pour l'État de créer les conditions et les instruments du fonctionnement du marché : créer par exemple 1) un instrument d'information sur l'offre à destination des demandeurs, 2) un mécanisme de financement de l'offre à partir des choix des demandeurs, 3) un soutien à l'émergence de la demande, qu'il s'agisse des individus ou des entreprises (par ex. : les chèques formation), 4) une régulation éventuelle des différentes offres en ce qui concerne la qualité des produits offerts via un système de certification commun, ou le maintien d'une concurrence entre les offreurs » (Maroy, 2000, p. 27). Sur de telles bases, la formation ne constitue pas en soi un enjeu de société. Il revient aux initiatives privées, individus comme entreprises, d'orienter l'offre et la demande de formation et à l'État de garantir leur bon fonctionnement.

Enfin, le référentiel « libéral social » « fait de l'intervention étatique dans le domaine de la formation un enjeu crucial. [...] La formation devient un impératif catégorique, une sorte d'obligation normative vis-à-vis de la société et de l'État en particulier. Des règles doivent alors être édictées afin d'inciter les individus et les organisations à se mobiliser autour du développement des compétences et qualifications de tous les "actifs", autour de "l'apprentissage tout au long de la vie" » (Maroy, 2000, p. 27). En d'autres termes, chaque adulte doit assumer la responsabilité de sa formation, en particulier en fonction de la réalité économique. Les politiques agissent donc sur les individus de façon à les aider à « se responsabiliser » pour qu'ils prennent eux-mêmes en charge le développement de leur capital humain. Comme le signale l'auteur, « la forme extrême de cette conception est évidemment le *workfare* ou le *trainingfare*[33] » (Maroy, 2000, p. 28).

Les politiques québécoises touchant directement ou indirectement l'éducation des adultes et la formation continue sont sans doute un exemple d'actions publiques s'appuyant sur des référentiels mixtes qui tiennent compte des rapports sociaux et des cadres institutionnels existants.

Le Conseil a présenté les caractéristiques de la participation à l'éducation et à la formation, en dégageant l'inégalité dans l'accès de même que dans la capacité de valoriser la formation et d'en escompter des bénéfices. Devant la capacité de « se responsabiliser », toutes les personnes ne sont pas égales. Parmi les caractéristiques qui font que les adultes ont ou non un accès plus facile à la formation continue, un trait ressort : les adultes peu qualifiés au terme de leur formation initiale participent moins à la formation. S'agit-il d'un manque d'intérêt et, si tel est le cas, est-il possible d'agir ? Au demeurant, la tendance à rendre les adultes responsables de leur formation continue accentue le clivage, tous étant loin d'être égaux « face à une telle injonction à l'autonomie et à la responsabilité » (Vandenberghe, 2000).

Selon le Conseil, parce que toutes les personnes ne partagent pas la capacité d'exprimer une demande de formation et d'y donner suite, **aborder les conditions favorisant l'expression de la demande d'éducation et de formation continue, c'est donc toucher un domaine d'enjeux de société. En effet, lorsqu'elles**

33 Comme le signalent Raymond et Shragge (*La Presse*, 29 janvier 1997), « il n'y a pas de définition unique et les politiques identifiées comme étant du "*workfare*" varient énormément d'un pays à l'autre ou d'une province à l'autre. De façon simple, on peut dire que le terme est fait des deux mots "*work*" et "*welfare*" — travail et bien-être. La signification du "*workfare*" c'est "*work for welfare*", c'est-à-dire l'obligation de travailler pour recevoir des prestations de sécurité sociale ».

sont axées sur l'offre, les politiques de formation continue tendent à perpétuer l'inégalité pour ce qui est de l'accès à l'éducation. Afin que soit contrée la dérive vers la seule responsabilité que doivent assumer les adultes au regard de la formation, le Conseil fait de l'expression même de la demande de formation une question d'équité sociale.

Au sujet de l'équité en éducation, qu'il étend ici à la formation continue, le Conseil souligne, dans son rapport annuel 2001-2002 sur l'état et les besoins de l'éducation, qu'elle « découle des valeurs d'accessibilité et d'égalité, mais elle va plus loin, car elle garantit leur réalisation concrète. Les deux premières valeurs demeurent des vœux pieux sans la prise en compte du fait que l'éducation, même gratuite, implique des coûts et des sacrifices qui sont plus difficiles à assumer pour les personnes moins avantagées sur le plan socioéconomique » (CSE, 2002, p. 6).

2.2.2 Au sujet du droit à l'éducation tout au long de la vie et à la formation continue

Il est important de signaler que la question de l'expression de la demande d'éducation et de formation continue des adultes et des collectifs ne peut être abordée sans que soit soulevée en même temps celle des actions conséquentes à engager dans l'offre de service.

Aussi apparaît-il nécessaire d'examiner ce qui encadre actuellement les possibilités d'accès des adultes aux services d'éducation et de formation[34]. Au Québec, quelles sont les assises légales et réglementaires du droit des adultes à l'éducation et à la formation, auquel plusieurs font par ailleurs référence?

La définition de l'éducation tout au long de la vie et ses ambiguïtés

En premier lieu, pour définir le concept d'éducation tout au long de la vie, il faut se référer au rapport Delors : « Le concept d'éducation tout long de la vie apparaît [...] comme l'une des clés d'entrée dans le XXI^e^ siècle. Il dépasse la distinction traditionnelle entre éducation première et éducation permanente. Il répond au défi d'un monde en changement rapide, mais cette constatation n'est pas nouvelle, puisque de précédents rapports sur l'éducation soulignaient déjà cette nécessité de retourner à l'école pour faire face à la nouveauté qui surgit dans la vie privée comme dans la vie professionnelle. Cette exigence demeure, elle s'est même renforcée. Elle ne peut être satisfaite sans que chacun ait appris à apprendre » (Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, 1996, p. 17-18). « Pour répondre à l'ensemble de ses missions, l'éducation doit s'organiser autour de quatre apprentissages fondamentaux qui, tout au long de la vie, seront en quelque sorte, pour chaque individu, les piliers de la connaissance : *apprendre à connaître*, c'est-à-dire acquérir les instruments de la compréhension ; *apprendre à faire*, pour agir sur son environnement ; *apprendre à vivre ensemble*, afin de participer et de coopérer à toutes les activités humaines ; enfin, *apprendre à être*, cheminement essentiel qui participe des trois précédents » (Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, 1996, p. 91-92).

• Au regard de la Loi sur l'instruction publique

La définition de l'éducation tout au long de la vie a peu à voir avec les normes juridiques qui régissent l'éducation et l'instruction publique au Québec. Le découpage proposé par la Loi sur l'instruction publique (LIP) n'est en effet pas le même. On notera que la LIP est le seul texte législatif à faire état du droit aux services éducatifs après la fréquentation scolaire obligatoire. Ainsi, l'article 2 de la LIP énonce qu'une personne qui n'est plus assujettie à l'obligation de fréquentation scolaire a droit aux services éducatifs prévus par les régimes pédagogiques. L'article 3 stipule toutefois que seul le *résident du Québec* visé par l'article 2 a droit à la gratuité des services d'alphabétisation et à la gratuité des autres services de formation prévus aux régimes pédagogiques. La LIP précise aussi, à l'article 7, que l'élève *autre que celui inscrit aux services pédagogiques pour les adultes* a droit à la gratuité des manuels scolaires et du matériel didactique requis pour l'enseignement des programmes d'études jusqu'au dernier jour de l'année scolaire où il a atteint l'âge de 18 ans ou de 21 ans pour l'élève handicapé au sens de la Loi. On circonscrit de la sorte le droit aux services éducatifs et à la gratuité : ni le droit aux services éducatifs ni la gratuité ne couvrent toutes les personnes.

Au surplus, pour établir des liens entre le droit à l'éducation des adultes et le droit à l'éducation tout au long de la vie, il faut s'en tenir au seul découpage de la LIP et de ses règlements : les régimes pédagogiques. Ainsi, le Régime pédagogique applicable à la formation générale des adultes, entré en vigueur en juillet 2000, prévoit trois types de services éducatifs : les services de formation, les services d'éducation populaire et les services complémentaires, dont seuls les premiers sont gratuits.

---

34 Dans cette section, le Conseil s'inspire des propos de Lucie Lamarche, professeure et chercheure au Département des sciences juridiques de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Invitée par la Commission de l'éducation des adultes du Conseil supérieur de l'éducation au cours de ses travaux touchant la préparation du présent avis, elle a fait part de ses réflexions sur le droit à l'éducation à l'âge adulte (26 mai 2004). Le titre de sa communication était *L'éducation tout au long de la vie : les difficultés de mise en œuvre d'un droit humain à l'heure de la libéralisation commerciale des services.*

En résumé, en vertu de la LIP, le droit des adultes porte sur les éléments suivants : les adultes ont droit aux services éducatifs prévus aux régimes pédagogiques, seuls les services de formation étant gratuits ; cette gratuité est assurée pour les seuls résidents du Québec ; la gratuité des manuels n'est pas un droit, puisqu'elle n'est offerte qu'aux jeunes.

L'éducation tout au long de la vie ne se réduisant pas aux services de formation prévus aux régimes pédagogiques, le droit à cette éducation, dans la perspective pluridimensionnelle voulue par le rapport Delors, n'existe pas au Québec. En conclusion, il peut exister un droit moral, il peut exister un discours politique, il peut exister des politiques ou des intentions ministérielles mais pas un droit, au sens juridique, autrement que très partiellement.

• Au regard d'engagements internationaux

Le Québec a adhéré au Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, que le Canada a ratifié dès les premières heures en 1976. Cela nous amène à considérer un autre découpage du droit à l'éducation, celui-là prévu par l'article 13 de ce pacte :

« 1. Les États parties au présent Pacte reconnaissent le droit de toute personne à l'éducation. Ils conviennent que l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Ils conviennent en outre que l'éducation doit mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre, favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux, ethniques ou religieux et encourager le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.

« 2. Les États parties au présent Pacte reconnaissent qu'en vue d'assurer le plein exercice de ce droit :

a) L'enseignement primaire doit être obligatoire et accessible gratuitement à tous ;
b) L'enseignement secondaire, sous ses différentes formes, y compris l'enseignement secondaire technique et professionnel, doit être généralisé et rendu accessible à tous par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité ;
c) L'enseignement supérieur doit être rendu accessible à tous en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité ;
d) L'éducation de base doit être encouragée ou intensifiée, dans toute la mesure possible, pour les personnes qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme ;
e) Il faut poursuivre activement le développement d'un réseau scolaire à tous les échelons, établir un système adéquat de bourses et améliorer de façon continue les conditions matérielles du personnel enseignant. »

D'une part, on doit retenir que le Pacte établit quatre ordres de formation : le primaire ; le secondaire, qui comprend la formation professionnelle ; l'enseignement supérieur et l'éducation de base pour les adultes. Pour l'éducation des adultes, les obligations des États parties se limitent à l'éducation de base gratuite.

D'autre part, il faut savoir qu'en vertu du premier alinéa de l'article 2 du Pacte, « chacun des États parties [...] s'engage à agir [...] en vue d'assurer progressivement le plein exercice des droits reconnus dans le présent Pacte par tous les moyens appropriés, y compris en particulier l'adoption de mesures législatives ». Pour tous les articles du Pacte, y compris ceux relatifs au droit à l'éducation, les États sont soumis à un principe général : celui de la réalisation progressive du droit. En d'autres mots, un État ne peut reculer en ce qui a trait à la réalisation d'un objectif, et certainement pas un État développé. Plus encore, un État développé ne peut effectuer un repli dans l'exercice d'un droit sous prétexte d'opportunité, de choix stratégiques ou budgétaires. Quels que soient les raisonnements avancés dans les virages de politiques, ces choix doivent être constamment et systématiquement soumis à l'examen du standard de progressivité dans la mise en œuvre d'un droit.

Au Québec, il faut souligner que, sur la base de considérations budgétaires, le recul possible dans l'exercice d'un droit, celui de la gratuité de certains services éducatifs, est une question qui mérite la plus grande attention. Tout d'abord, dans son principe, l'accès gratuit des adultes aux services de formation générale du secondaire a subi une première entorse avec la fermeture, au début des années 90, de l'enveloppe budgétaire allouée aux commissions scolaires. Des adultes peuvent donc ne pas avoir accès à ces services de formation si leur établissement d'enseignement a épuisé l'enveloppe budgétaire consentie. Quand ils ne mettent pas un terme à leur intention de s'inscrire dans une démarche de formation, compte tenu de cette situation, les adultes dont les noms figurent sur une liste d'attente sont au mieux contraints de différer leur projet de formation.

Ensuite, l'accès gratuit aux services de formation professionnelle et de formation technique, pour les jeunes et les adultes, pourrait être remis en question. L'Équipe de travail sur le maintien de l'accès à des

services éducatifs de qualité[35] invite à un débat ouvert et complet sur le financement de l'éducation. Selon ce groupe de travail, ce débat, pour lequel on recommande de faire appel, entre autres, à des avis d'experts, devrait porter notamment sur « les divers scénarios sur les droits de scolarité pouvant être appliqués à l'université, voire aux formations professionnelles et techniques » (Équipe de travail sur le maintien de l'accès à des services éducatifs de qualité, 2005, p. 28-29).

Le droit des adultes à l'éducation et à la formation continue constitue un enjeu. Selon le Conseil, cet enjeu relatif au droit des adultes de poursuivre des études en vue de l'obtention d'un diplôme de formation générale, de formation professionnelle ou de formation technique, c'est-à-dire permettant un accès au marché du travail, se formule en ces termes : il s'agit de déterminer si le droit à la gratuité des services actuellement garanti pour les jeunes qui présentent une continuité de formation doit aussi être assuré pour les adultes. Le Conseil retient le principe de l'accessibilité, d'ailleurs proposé dans la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Il choisit, de ce fait, d'inscrire son analyse de l'expression de la demande d'éducation et de formation continue dans une perspective d'avenir afin que la société et un plus grand nombre d'adultes puissent tirer profit de l'éducation et de la formation continue dans le contexte de la société du savoir. À cet égard, le Conseil met en avant un choix social d'accessibilité, pour le plus grand nombre, sans retour sur des acquis sociaux en cette matière.

Conclusion

L'éducation des adultes, longtemps conçue comme une occasion de rattrapage pour la population peu scolarisée, est dorénavant une nécessité pour tous. La demande sociale pour une formation continue de la main-d'œuvre tout autant que pour l'exercice d'une citoyenneté responsable est devenue une préoccupation importante dans divers milieux. La demande éducative est certes une expression des besoins individuels, mais elle est aussi une production sociale ; diverses influences entrent en jeu dans l'environnement externe d'où émergent de plus en plus de demandes collectives de formation continue.

Entre la responsabilité individuelle de se former et le droit absolu à l'éducation et à la formation continue, le Conseil est d'avis qu'un équilibre doit être trouvé. Il retient le principe de l'accessibilité à l'éducation et à la formation continue sans la contrainte d'enveloppes budgétaires fermées, c'est-à-dire d'un budget déterminé à l'avance, déplorée dans divers milieux depuis plusieurs années. En effet, les conditions sociales influent sur les dispositions à l'égard de la formation : l'expression répétée de la demande de formation suit la participation à cette dernière. Plus les personnes sont mobilisées par la formation, plus il leur est possible de percevoir les occasions et l'intérêt de se former. De plus, la capacité d'expliciter des besoins de formation est étroitement associée à une disposition culturelle positive à cet égard. On comprend dès lors que favoriser l'émergence égalitaire de l'expression de la demande d'éducation et de formation continue de même que l'accès aux ressources éducatives constitue un défi de taille qui suppose des actions bien en amont de la formation, dans l'environnement global comme dans l'environnement immédiat de la formation. **Au premier chef, la proclamation du droit des adultes d'accéder à la formation générale tout comme à la formation professionnelle et à la formation technique conduisant à un diplôme qualifiant constitue une première orientation structurante pour la promotion de l'éducation et de la formation à l'âge adulte et peut influencer l'expression de la demande. Selon le Conseil, les raisons qui amènent la reconnaissance de ce droit et la valorisation de ces formations pour les jeunes valent tout autant pour les adultes.**

Dans son rapport annuel 2001-2002 sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil rappelle ce qui suit : « La formation des personnes et le développement des connaissances ont toujours été des clés du développement social et économique des sociétés. De nos jours, le savoir est non seulement une ressource, mais aussi un atout pour les personnes et les sociétés qui le produisent, le partagent et le mettent à profit. [...] La société contemporaine mise ainsi sur le savoir comme fer de lance de son développement, ce qui demande que les personnes acquièrent une formation de qualité et de haut niveau si elles veulent réussir leur insertion sociale et professionnelle et continuer à progresser tout au long de la vie » (CSE, 2002, p. 18).

Reconnaître et promouvoir le droit des adultes d'accéder à la formation, c'est lancer un premier message susceptible de favoriser l'expression de la demande d'éducation et de formation continue et, en suscitant un intérêt à cet égard, d'agir à moyen et à long terme de manière à accroître la participation de ces personnes à la formation continue.

35 Le mandat du gouvernement du Québec a été confié à l'équipe de travail présidée par M. Michel Gervais, dans la foulée du Forum des générations de l'automne 2004.

CHAPITRE 3 CONSIDÉRER UNE DEUXIÈME LECTURE DE LA SITUATION À PARTIR DE CE QU'EN DISENT DES MEMBRES DU PERSONNEL D'ORGANISATIONS INTÉRESSÉES ET DES ADULTES EN FORMATION

Introduction

L'analyse que fait l'OCDE des mesures prises par les neuf pays ayant participé à l'examen thématique de l'apprentissage des adultes (de 1999 à 2001, selon le pays) fait apparaître une tendance à une meilleure reconnaissance de la demande de formation, celle-ci étant davantage considérée dans les diverses politiques. Néanmoins, peu de mécanismes institutionnels sont déterminés pour la détection des besoins de formation. La conclusion de cette analyse est importante : « L'essentiel de la formation des adultes [est] déterminé par l'offre, les programmes de formation pour répondre aux besoins des adultes se fondant dans une large mesure sur ceux du système d'enseignement institutionnel qui s'adresse aux jeunes » (OCDE, 2003a, p. 86). Mais il n'en demeure pas moins que, depuis quelque temps, ces pays mentionnent l'importance d'efforts accrus pour la prise en considération de la demande de formation, ce qui suppose l'élargissement de l'éventail des possibilités d'apprentissage des adultes. Selon l'analyse de l'OCDE, « les pays s'accordent sur les objectifs à long terme qui incluent des éléments économiques et non économiques : la nécessité de cibler les individus peu éduqués et d'intervenir pour aider au développement économique et au renforcement de la cohésion sociale, pour lutter contre le chômage et pour permettre le développement personnel et social des individus. Le renforcement des valeurs démocratiques et l'amélioration des compétences individuelles nécessaires à la participation à l'économie et au marché du travail, sont cités comme les raisons essentielles de l'implication des gouvernements dans l'apprentissage des adultes » (OCDE, 2003b, p. 7).

Qu'en est-il au Québec des pratiques des organisations d'éducation des adultes ou de celles qui sont intéressées à l'éducation des adultes et à la formation continue ? Quelles sont les activités propres à faire émerger la demande de formation, particulièrement de la part des adultes qui trouvent peu ou ne trouvent pas d'intérêt à la formation continue, et celles visant à soutenir un parcours vers la réussite d'un projet éducatif ? Qu'en disent les adultes interrogés sur leur propre démarche ? Les entrevues réalisées pour la préparation du présent avis visaient à apporter une réponse à ces questions[36].

Mieux connaître les pratiques des organisations

Les rencontres avec les représentantes et les représentants des organisations, à caractère exploratoire, visaient les objectifs suivants : 1) Comprendre la réalité de ces organisations : caractéristiques, mission, population visée, etc. 2) Connaître les pratiques qui se trouvent en amont de la formation ou des activités à caractère éducatif (sensibilisation, prise en charge, éducation populaire) de même que celles relatives au soutien. 3) Recueillir les propositions susceptibles de lever les freins à l'expression de la demande de formation[37]. Des entrevues ont été menées en mai et en juin 2004 dans 61 organisations de divers milieux de l'éducation des adultes et de la formation continue[38] (voir l'annexe A). La sélection a été réalisée sur une base intentionnelle (opter pour des milieux où des expériences originales existent quant aux moyens mis en place pour susciter la demande), à partir des références des membres de la Commission de l'éducation des adultes et de la connaissance des milieux de l'éducation des adultes et de la formation continue chez les membres de l'équipe de recherche. Les entrevues visant à mieux connaître la réalité des organisations, il ne saurait être question d'en généraliser les résultats pour l'ensemble des organismes d'éducation des adultes ou des organisations intéressées à la formation continue, vu le nombre relativement restreint des personnes interrogées et leur sélection non aléatoire, au sens statistique. Mais auparavant, il faut rappeler que les organismes d'éducation des adultes et

36 Les résultats de recherche exposés dans ce chapitre sont tirés de trois documents internes présentant la synthèse des entrevues menées auprès des organisations et des adultes. Ces entrevues et ces rapports ont été réalisés par Niambi Batiotila de la Direction des études et de la recherche (organismes desservant la population immigrante et adultes issus de l'immigration), Isabelle Gobeil (organisations d'éducation non formelle et adultes les fréquentant) et Gilles Roy, consultant (établissements d'enseignement et adultes les fréquentant).

37 Les rencontres visaient aussi un quatrième objectif d'un autre ordre : faire appel à des adultes (participants, anciens participants ou non-participants à la formation) pour réaliser des entrevues de groupe ou des entrevues individuelles ultérieures.

38 Les entrevues ont été réalisées dans sept régions administratives pour les établissements d'enseignement, dans quatre régions administratives pour les organisations d'éducation non formelle et dans cinq régions administratives pour les organisations desservant la population immigrante.

de formation continue au Québec sont nombreux. Si l'offre de service des établissements d'enseignement secondaire, collégial et universitaire en ce domaine est plus connue, et encore, celle de nombreux acteurs du champ non scolaire doit être considérée au même titre. On pense aux organismes formateurs[39], aux entreprises qui assurent la formation de leurs employés, aux syndicats, aux organisations de formation à distance, aux organismes de développement économique communautaire, aux entreprises d'économie sociale, aux organismes d'insertion socio-professionnelle, aux bibliothèques, aux musées, etc., sans compter les organisations qui exercent un rôle majeur dans la construction de la demande de formation : comités sectoriels, conseils régionaux des partenaires du marché du travail, centres locaux de développement, centres locaux d'emploi, associations professionnelles, etc.

À cette liste, sans doute incomplète, il faut aussi ajouter le « secteur » de l'éducation non formelle, souvent laissé dans l'ombre. Certains organismes font de l'éducation le centre de leur mission, alors que d'autres intègrent dans leurs pratiques des activités à caractère éducatif, mais de façon complémentaire. Dans le seul champ de l'éducation populaire et de l'action communautaire, le Secrétariat à l'action communautaire autonome répertorie quelque 8 000 organismes communautaires, dont 4 000 se réclament du mouvement d'action communautaire autonome, « c'est-à-dire que leur pratique communautaire est axée sur la transformation et sur le développement social. Cette pratique est engagée dans des actions pour l'amélioration du tissu social et de la qualité de vie qui se déploient souvent dans la lutte contre la pauvreté, la discrimination et l'exclusion » (MESS, 2001, p. 15).

Il faut de plus tenir compte des « organismes de la société civile en éducation », accrédités par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE)[40]. « Ces organismes remplissent trois grandes fonctions :

- ils fournissent des services alternatifs là où l'action de l'État est inexistante ou insuffisante. Souvent plus flexibles que les institutions publiques, ils sont plus proches des populations à desservir ;
- leurs démarches novatrices en font des sources de réflexion et de pratiques nouvelles, indispensables à l'évolution du concept de l'éducation pour tous. Ils sont aussi davantage à l'écoute des besoins et des conditions de vie des populations défavorisées et offrent un accès plus direct aux personnes exclues et marginalisées ;
- ils exercent, de par leur nature même, une fonction critique et mobilisatrice sur une large gamme de problématiques reliées à l'éducation » (MEQ, 2004).

Les organisations intéressées, à un titre ou à un autre, à l'éducation et à la formation des adultes sont donc multiples et les pratiques, diversifiées[41].

Porter une attention à ce que disent les adultes

En plus de saisir la réalité et de cerner les pratiques des organisations intéressées à l'éducation et à la formation continue, le Conseil a voulu accorder une attention particulière à ce que disent les adultes, engagés dans une formation, des conditions pouvant favoriser l'expression de la demande d'éducation et de formation continue et la réussite d'un projet de formation. Des entrevues individuelles et de groupe ont été menées à cette fin. Elles aussi à caractère exploratoire, ces rencontres visaient les objectifs qui suivent : 1) Amener les adultes à préciser leur cheminement scolaire initial. 2) Comprendre les facteurs qui ont affecté leur décision d'entreprendre une démarche de formation. 3) Connaître leurs perceptions et leur opinion sur leur participation à un projet de formation. 4) Cerner leurs projets de formation future. 5) Dégager les actions prioritaires à poser pour améliorer la participation des adultes à la formation. Les entrevues ont été conduites auprès de quelque 200 adultes fréquentant ou ayant fréquenté des organisations d'éducation des adultes ou de formation continue (voir l'annexe 1).

Dans ce chapitre, le Conseil présente d'abord un aperçu de l'offre de service des organisations visitées, à la lumière de ce que leurs représentantes et représentants en ont dit. Il se penche ensuite sur les constats des deux volets de la collecte des données.

---

39 Quelque 5 000 organismes formateurs, formateurs et services de formation publics et privés, toutes organisations confondues, sont titulaires, en 2006, d'un certificat d'agrément délivré par Emploi-Québec dans le cadre du Règlement sur l'agrément des organismes formateurs, des formateurs et des services de formation (Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre). Ce certificat, valide pour une durée de deux ans, est renouvelable.

40 En 2004-2005, 162 organismes étaient accrédités dans le cadre du PACTE, dont 133 organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation. L'enveloppe totale du programme était de 12 690 600 $ (MELS, *Rapport annuel de gestion 2004-2005*, p. 56). Selon des renseignements obtenus, le nombre d'organismes accrédités pour l'année 2005-2006 serait de 164, et le budget alloué, de quelque 12 970 000 $.

41 Les organismes privés de formation (consultants, formateurs, etc.) s'ajoutent aux différents types d'organismes d'éducation et de formation continue. Compte tenu de l'ampleur du champ de recherche à couvrir, le Conseil n'a pu inclure d'organismes privés non subventionnés dans la liste des organisations visitées.

3.1 Les principaux constats relatifs à l'offre de service des organisations

Bien que l'intérêt central du Conseil soit de circonscrire les actions des organisations visant l'émergence de la demande éducative, il apparaît pertinent de brosser un aperçu de leur offre de service. Celle-ci agit en effet sur la construction de la demande de formation. Bref, forcément, ce portrait illustre l'étendue de l'action en éducation des adultes et en formation continue. Chaque type d'organisation y participe à sa façon.

3.1.1 Dans les établissements d'éducation formelle

À partir des entrevues réalisées dans les établissements, le Conseil constate que l'offre de service se veut diversifiée pour répondre de façon appropriée aux besoins de la population. Elle demeure cependant conditionnée par plusieurs facteurs qui se révèlent autant de freins à la formation.

À l'enseignement universitaire, on insiste sur la diversité et la complexité de la demande des adultes tout autant que sur l'importance de clarifier et de situer le besoin de formation de la personne en regard des besoins de son organisation ou de la société pour mieux comprendre le choix de l'adulte et l'offre de formation universitaire. Le défi, mentionne-t-on en entrevue, est de réussir à inverser le processus universitaire dans sa conception de l'offre de formation. Selon le personnel interrogé, les universités fonctionnent en mode « offre de formation » pour les effectifs réguliers, alors qu'en formation continue, il faut construire un « mode demande ». Or, cette construction de l'offre doit tenir compte des attentes et des besoins. Dans un établissement en particulier, on estime qu'une des conditions de succès réside dans le fait que l'accueil des demandes de formation continue relève d'une équipe de conseillères et de conseillers ; le lien se fait par la suite avec les facultés et les départements pour la négociation de l'offre de formation.

À l'Université du troisième âge (UTA), on se préoccupe également de centrer l'offre de cours sur les besoins. En outre, la préoccupation du développement régional est présente dans un établissement excentrique. En ce sens, des efforts sont consentis pour développer l'accessibilité de la formation sur tout le territoire et celle de l'expertise professorale en vue de tenir compte des réalités de la région. Il n'en demeure pas moins que l'offre de cours est limitée, du fait de la distance et de l'isolement relatif des gens. Ce dernier élément ressortira clairement au cours des entrevues réalisées avec les adultes, participants et anciens participants.

L'organisation de l'offre de service dans une des universités québécoises du troisième âge mérite qu'on s'y arrête. Ainsi, dans cet établissement universitaire, on a opté au cours des années pour la mise en place progressive d'« antennes » dans plusieurs régions du Québec. Une antenne couvre une municipalité dans laquelle on trouve un ou plusieurs points de service et où ont lieu les cours (bibliothèque, musée, etc.). L'antenne est généralement composée de comités de bénévoles qui travaillent sous la supervision de l'UTA. Une antenne regroupe des dizaines et parfois des centaines d'étudiantes et d'étudiants. L'établissement universitaire gère les programmes qui y sont offerts et travaille en partenariat avec ces comités de bénévoles dans le milieu. Ces comités sont formés par des étudiants et constituent le lien entre les autres étudiants et les ressources locales pour l'établissement de la programmation. L'offre de cours doit s'autofinancer.

Au collégial aussi, l'offre de cours se veut liée aux besoins des personnes, notamment par l'entremise de programmes menant à des attestations d'études collégiales (AEC), tout comme aux besoins des entreprises et du marché du travail, par des formations sur mesure donnant droit ou non à des unités. Des cours sont également offerts au grand public par plusieurs établissements, même si l'on juge que leur développement demeure restreint.

Il ressort particulièrement des entrevues menées au collégial que l'offre de formation est conditionnée par les ressources et les contraintes du milieu, dont la distance et l'isolement dans certaines régions. De plus, l'offre est souvent conditionnée par l'information sur le marché du travail offerte par Emploi-Québec, laquelle présente des statistiques, une analyse de la situation, des tendances et perspectives de même que des portraits socio-économiques. Par ailleurs, parmi les contraintes, on fait valoir aussi la nécessité, pour les services de formation continue des collèges, de dégager des surplus qu'on considère comme servant à financer le développement du collège. Pour limiter les conséquences de ces contraintes et générer des bénéfices d'ordre financier, plusieurs établissements tentent de se spécialiser ou de créer des partenariats entre eux afin de développer une masse critique dans un secteur spécifique et de proposer une offre de service à l'échelle nationale.

Pour limiter l'effet, sur l'offre de cours à temps plein et à temps partiel, des contraintes budgétaires imposées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (enveloppe budgétaire déterminée à l'avance), par Emploi-Québec (enveloppe budgétaire en décroissance), voire par l'établissement lui-même, les collèges développent de plus en plus leur service de formation aux entreprises, lequel s'autofinance et génère même des surplus, si tout va pour le mieux.

Dans les centres de formation générale au secondaire, l'ensemble des programmes reconnus par le régime pédagogique sont généralement offerts. Toutefois, pour répondre de façon appropriée aux demandes de tous les groupes d'adultes qui fréquentent les centres, plusieurs personnes ont souligné que les programmes devraient permettre plus de souplesse. Des aménagements locaux de l'offre de formation, en partenariat avec des organismes du milieu, pourraient rendre l'offre de service plus attrayante, avec des conséquences positives sur l'expression de la demande. Des ententes en ce sens sont des voies prometteuses.

Dans les centres de formation professionnelle au secondaire, on trouve un éventail de cours jugés généralement satisfaisants par les personnes ayant participé aux entrevues. À l'offre de programmes conduisant au diplôme d'études secondaires s'ajoutent des programmes de spécialisation et des formations particulières offertes aux entreprises et aux individus, pour répondre aux besoins du marché du travail. De plus, selon les centres, on peut trouver des formations demandées par un secteur industriel précis ou par des organisations syndicales.

Enfin, *à tous les ordres d'enseignement*, on observe une tendance à la croissance de l'offre de formations dites de courte durée : microprogrammes, programmes conduisant à des attestations d'études collégiales et à des attestations d'études professionnelles.

D'un autre côté, les propos des personnes qui ont accordé une entrevue corroborent ce que le Conseil constatait dans son avis de 2003 sur l'éducation des adultes liée au développement local et régional. Avec encore plus d'insistance au cours des dernières années, les établissements du réseau de l'éducation ont été pressés d'agir pour tenir compte des besoins de leur milieu. Leur engagement « dans la dynamique locale et régionale pour orienter le développement à cette échelle n'est pas une tâche périphérique qui s'ajoute à celles considérées comme essentielles ». Au contraire, cet engagement est une dimension de leur mission éducative (CSE, 2003, p. 61). Par leur participation dans les lieux de concertation, les établissements concourent à favoriser l'expression de la demande des adultes et des organisations.

3.1.2 Dans les organisations d'éducation non formelle ou intéressées à la formation continue

Il est difficile d'établir des traits communs entre les missions respectives des organisations d'éducation non formelle ou des organismes intéressés à la formation continue. Les entrevues réalisées ont plutôt permis de conclure à la mission singulière de ces organisations. Dans la présente section, le Conseil se limite à présenter un aperçu de la mission particulière des organisations retenues et à donner des illustrations de leurs pratiques.

- L'organisme de développement économique communautaire visité s'est donné le mandat de travailler à la relance économique et sociale de son quartier. À cette fin, cet organisme offre des services aux entreprises existantes ou en démarrage, aux adultes qui veulent entreprendre une démarche d'intégration à l'emploi, ainsi qu'aux organismes communautaires et aux entreprises d'économie sociale. Les services offerts sont de divers ordres, allant du soutien à la préparation de projets ou à la consolidation de la vie associative, en passant par l'accompagnement des adultes effectuant une démarche d'employabilité ou un parcours de formation et la mise en place de mutuelles de formation pour les entreprises.

- Les organisations syndicales sont des acteurs en éducation des adultes à plus d'un titre. Elles exercent un rôle significatif dans la mise en œuvre de pratiques de formation en milieu de travail. Elles participent aussi aux structures de concertation et de planification en matière de développement de la main-d'œuvre. Elles consacrent enfin des ressources humaines et financières à la formation de leurs membres. C'est à cette dernière dimension de l'action que le Conseil s'est intéressé.

  Sans doute avec des variantes d'un milieu à l'autre, la formation s'adresse aux membres des organisations syndicales, plus particulièrement aux personnes engagées dans la vie syndicale ou pressenties pour le devenir : déléguées et délégués, membres de comités. Des sujets spécifiques sont abordés, selon les préoccupations : l'organisation syndicale d'appartenance et la vie syndicale, la fonction de délégué, la négociation, la santé et la sécurité, la condition féminine, les relations interculturelles, la négociation pour la formation en milieu de travail, les lois et les règlements, etc. Un autre type d'activité vise les formatrices et les formateurs syndicaux, pour une formation initiale ou des activités de perfectionnement sur les habiletés pédagogiques et les habiletés d'animation.

- L'engagement des secteurs d'activité économique dans la formation initiale et continue de la main-d'œuvre mérite aussi une attention particulière. Depuis 1996, dans le cadre de la mise en œuvre d'une approche sectorielle de développement de la main-d'œuvre [42],

42 Issue de la Politique d'intervention sectorielle, adoptée en 1996 : *Se prendre en main. Politique d'intervention sectorielle* (Société québécoise de développement de la main-d'œuvre d'alors).

les comités sectoriels ont joué un rôle clé en cette matière. Ces organismes intermédiaires constituent des lieux importants de sensibilisation et de planification ayant des effets structurants sur l'expression de la demande de formation continue dans les entreprises. Tout en sachant que les actions menées dans divers secteurs auraient pu être considérées, le Conseil a retenu un secteur, celui de l'industrie de la construction, parce que les interventions de la Commission de la construction du Québec se démarquent[43]. Compte tenu de la limite des ressources consacrées à la recherche, un parcours plus étendu des secteurs d'activité économique s'avérait irréaliste.

Depuis 1987, l'industrie québécoise de la construction a consenti, à sa façon, des efforts dans la formation continue de sa main-d'œuvre. L'organisation et le financement des activités se présentent de façon singulière. L'industrie a en effet choisi, il y a une dizaine d'années, de constituer deux fonds consacrés à la formation et totalisant actuellement plus de 130 M$[44]. En vertu des conventions collectives, les employeurs sont tenus de verser 0,20$ pour chaque heure travaillée à l'un ou l'autre de ces fonds. En 2004-2005, quelque 15 000 personnes ont participé à des activités de perfectionnement, ce qui représente un investissement de 26 M$.

- Un autre type d'engagement d'un secteur industriel a été examiné : le Plan de soutien à la formation agricole (PSFA). Mis en place depuis 1980, ce mécanisme de concertation, tenant compte de la particularité du secteur — dispersion de la population cible, réduction du temps consacré à la formation en raison de la pratique de la profession —, vise la valorisation de la formation des productrices et des producteurs agricoles. Le Plan réunit des partenaires ministériels — le ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Emploi-Québec — de même que l'Union des producteurs agricoles. L'objectif est de favoriser l'arrimage des besoins de la clientèle agricole et l'offre de formation des établissements d'enseignement[45]. Une personne-ressource, soit la répondante ou le répondant en formation agricole (RFA), est chargée d'assurer le développement de la formation sur le territoire couvert.

- En plus des commissions scolaires qui organisent des activités d'alphabétisation, les *organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation* sont des acteurs importants sur ce plan. La définition la plus récente que donne le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour ce qui est de l'alphabétisation dans ces organismes est contenue dans l'édition de 2000 de l'ancien Programme de soutien d'alphabétisation populaire autonome. L'objectif de ce programme est « d'amener les personnes de 16 ans ou plus, faiblement alphabétisées, à augmenter leurs compétences par l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Les activités éducatives proposées doivent favoriser l'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'attitudes répondant aux besoins de ces personnes, l'accroissement de leur autonomie et la prise en main de leurs conditions de vie et celles de leur milieu. Elle doivent également permettre à ces personnes, individuellement et collectivement, de jouer de manière active et critique leur rôle de citoyen et de citoyenne ».

  La définition de l'alphabétisation populaire que donnent, pour leur part, des organismes de ce réseau, plus élaborée, est fondée sur des principes précis. Par exemple, le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ)[46] en énonce dix-sept, dont certains explicitent le type d'approche retenu par les organismes : « L'alphabétisation populaire est une approche collective à l'intérieur de laquelle l'individu s'intègre à une démarche de groupe, ce qui permet d'acquérir un sentiment d'appartenance, de

43 Dans le *Rapport de recherche sur les incitatifs au perfectionnement et recyclage dans l'industrie de la construction*, l'économiste Jean Charest constate ce qui suit : « Bref, ce qui apparaît comme des faiblesses de certains autres modèles de formation, y compris aux yeux des acteurs eux-mêmes de ces modèles (difficultés de financement, clientèles partiellement admissibles, travailleurs déjà qualifiés quasi sans ressources, etc.), est déjà dans bien des cas des acquis au sein de l'industrie québécoise de la construction. Même en dehors de l'Amérique du Nord, on ne retrouve que très peu de cas aussi structurés que ce que l'industrie québécoise est en train de développer. En fait, parmi les expériences de régulation conjointe les plus avancées, notre analyse est à l'effet que l'industrie québécoise se situe dans le haut de la liste et qu'elle pourrait servir à bien des égards de référence aux autres provinces ou pays qui cherchent à se doter d'une stratégie intégrée et de ressources d'envergure quant au soutien à la formation » (Charest, 2000, p. 78-79).

44 L'un pour le secteur résidentiel et l'autre pour les trois secteurs non résidentiels (http://ccq.org/fr, consulté le 8 novembre 2005).

45 Faisant actuellement l'objet d'un processus d'évaluation de programme, ce plan est doté d'une enveloppe budgétaire annuelle de quelque 375 000$ que les partenaires ministériels assument dans une proportion du tiers chacun. Cette somme est répartie entre les 14 collectifs régionaux constitués des partenaires régionaux réunis sur une base volontaire. Cette allocation permet l'engagement d'une personne-ressource, soit la répondante ou le répondant en formation agricole (RFA).

46 Le RGPAQ compte 72 organismes membres, répartis dans toutes les régions du Québec. Fondé en 1981, il s'est donné une triple mission : « la promotion, la défense et le développement de l'alphabétisation populaire; la promotion, la défense et le développement des groupes populaires d'alphabétisation; la défense des droits collectifs des personnes qui sont lésées par leur niveau d'alphabétisme » (http://www.rgpaq.qc.ca , consulté le 7 novembre 2005).

réaliser des projets et d'avancer des revendications. [...] Un groupe d'alphabétisation populaire tient compte des besoins et des attentes des personnes analphabètes [...] et est accessible et actif dans son milieu. [...] Un groupe populaire a une approche et des structures démocratiques qui favorisent la participation de l'ensemble de ses membres.»

- L'action des *organismes communautaires desservant les personnes immigrantes* doit aussi être prise en considération. L'immigration entraîne des changements et exige de la grande majorité des immigrantes et des immigrants des efforts certains en matière d'adaptation et d'intégration à la société d'accueil. Les différents services qui leur sont offerts par les organismes communautaires et les activités auxquelles ils participent constituent donc, à divers degrés, autant d'occasions d'apprentissage de nouvelles façons d'être et d'agir.

  Placés en première ligne, devant les services dits «universels» destinés à l'ensemble de la population québécoise, les organismes communautaires desservant les personnes immigrantes ont pour mission principale l'intégration de celles-ci à la société québécoise. Leurs activités gravitent autour de quatre grands services, selon la classification du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles : accueil et établissement, intégration linguistique, insertion en emploi et participation civique. Certains organismes visités offrent l'ensemble de ces services, tandis que d'autres concentrent leurs actions. Il faut toutefois signaler que, par leur autonomie, les organismes se donnent une latitude pour organiser des activités qui touchent d'autres champs d'action que ceux qui leur sont officiellement reconnus aux fins de financement.

En somme, dans leurs champs d'intervention respectifs, une multitude d'organisations d'éducation des adultes ou d'organismes intéressés à la formation continue modèlent l'offre de services éducatifs aux adultes, agissant sur la construction de la demande éducative. Les actions qu'ils posent à cet effet et ce qu'en disent des adultes sont examinés sous l'angle des quatre défis formulés par le Conseil : aller vers la demande afin de rejoindre, d'écouter et de mobiliser les adultes et les organisations ; susciter la demande en vue d'une prise de conscience de l'utilité et de l'intérêt d'une formation ; faciliter l'expression de la demande, c'est-à-dire soutenir la décision d'acquérir une formation en levant les obstacles à cette dernière ; soutenir d'abord l'élaboration de la demande en assurant un accompagnement. La démarche conduisant à l'expression de la demande, structurée à partir de ces défis, peut suggérer une conception linéaire de ce processus. Il faudrait concevoir alors la succession de ces défis dans l'ordre de leur présentation et aligner les stratégies à mettre en œuvre selon cette même séquence. L'intention du Conseil est cependant tout autre ; elle vise à proposer un groupement d'un ensemble de conditions pouvant contribuer à faciliter l'expression de la demande d'éducation et de formation continue.

3.2 Aller vers la demande : un mouvement encore timide dans une bonne partie des organisations

Quelles sont les stratégies qui permettent de rejoindre et de mobiliser les adultes, notamment ceux qui ne participent pas à la formation ? Quelles sont celles qui sont réalisées aussi auprès des entreprises, en vue de la formation continue de leur personnel ?

3.2.1 Aller vers la demande autant que faire se peut

Les entrevues réalisées ont permis d'établir que, dans la grande majorité des *établissements d'enseignement*, on mise d'abord et avant tout sur l'offre de service et que celle-ci surdétermine la demande. Les adultes intéressés s'inscrivent aux cours et aux programmes offerts. De façon générale, il est rare que des activités de formation soient organisées en réponse à une demande individuelle ou collective, sauf pour la formation en entreprise. Les régimes pédagogiques, le régime des études ou les programmes universitaires encadrent l'offre de formation. On observe toutefois des exceptions : formations dites de courte durée ou microprogrammes. Par ailleurs, l'Université du troisième âge constitue un exemple d'offre de formation très souvent consécutive à une demande exprimée. Dans plusieurs organisations, on mentionne le souci de rendre la formation accessible, en optant, autant que faire se peut, pour la décentralisation des points de service.

Dans le quart seulement des établissements visités, le personnel estime que des actions sont engagées en vue de faire émerger la demande de formation. Certaines personnes ont même confié que leur établissement éprouve déjà des difficultés à répondre aux demandes qui lui sont adressées. Néanmoins, la présence d'acteurs de l'éducation dans le milieu est aujourd'hui au centre des interventions et celle-ci revêt plusieurs formes : stands d'information, caravane circulant dans une région pour stimuler le goût de l'apprentissage à l'âge adulte, pièces de théâtre et activités d'animation, déjeuners thématiques, organisation de journées portes ouvertes, etc. D'ailleurs, les établissements d'enseignement sont de plus en plus nombreux à investir pour assurer une présence active dans leur environnement. On vise de la sorte à établir des collaborations avec diverses

organisations susceptibles de faire part de besoins de formation, exprimés ou en émergence : centres d'accueil de la population immigrante, organismes communautaires, carrefours jeunesse emploi, associations touristiques régionales, centres locaux d'emploi, centres locaux de développement, etc. La présence des établissements est aussi assurée aux nombreuses tables de concertation locales et régionales pour le développement de la main-d'œuvre. Enfin, on voit au suivi continu de différentes analyses du marché du travail, notamment de celles d'Emploi-Québec et des comités sectoriels de main-d'œuvre.

D'un autre côté, dans les secteurs d'activité économique, les responsables de la formation participent de façon soutenue aux diverses structures et sont présents dans les différents lieux où la demande de formation peut potentiellement s'exprimer. Par exemple, les répondantes et répondants en formation agricole (RFA) prennent part aux différentes manifestations pour être à l'écoute des besoins et s'enquérir de la demande : assemblées syndicales, clubs agricoles ou foires. Les responsables privilégient en outre les rencontres fréquentes avec le personnel des organisations visées, dans la région tout comme à l'échelle locale : par exemple, le ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation, le conseil d'administration de syndicats spécialisés selon la production, les conseillers financiers.

Dans l'industrie de la construction, on multiplie les moyens pour sensibiliser les employeurs et les travailleurs à l'importance de la formation continue. Dans cette perspective, la Commission de la construction du Québec a mis en place une structure décisionnelle et consultative pour assurer une plus grande adhésion des partenaires de l'industrie, employeurs et travailleurs, aux actions relatives à la formation. Elle voit à la diffusion la plus large possible de l'information sur les activités de formation offertes et les services de reconnaissance des acquis. Les gens de l'industrie ont de plus accès à une ligne téléphonique, Info-Perfectionnement, de même qu'à un répertoire d'activités publié annuellement. Au surplus, dans les associations patronales et syndicales, l'industrie compte sur les services de huit agents de promotion qui interviennent auprès des employeurs et des salariés des chantiers pour faire émerger la demande de formation continue chez les personnes qui ne l'exprimeraient pas autrement.

Parmi les initiatives visant à rejoindre les adultes et les collectifs en vue du développement d'une culture de la formation continue, la mise en place d'associations d'entreprises, sous forme de mutuelles, mérite également l'attention. C'est là une initiative mise en œuvre par une organisation ayant participé à la recherche conduite par le Conseil. L'objectif visé par cette organisation communautaire, maître d'œuvre du projet, est de soutenir les entreprises membres dans la réalisation de pratiques de formation continue. Avant d'en arriver à cette étape, encore faut-il mobiliser les entreprises d'un milieu autour du défi de la formation et des avantages à en tirer. Ces actions de sensibilisation s'inscrivent dans la perspective qui consiste à aller vers la demande, pour que la demande non exprimée puisse le devenir.

Enfin, dans des *organismes d'éducation populaire et d'action communautaire* en particulier, on signale des efforts pour la tenue de rencontres de sensibilisation sur une question sociale donnée visant la population du milieu. On y traite notamment de la lutte contre la pauvreté, de l'information et de la formation sur le logement social, des droits de certaines catégories de la population. On évalue également la situation des personnes qui fréquentent ces organismes. Des entrevues individuelles ou des entrevues de groupe en vue de préciser des parcours d'intégration sociale ou professionnelle peuvent avoir un effet positif sur la demande d'éducation ou de formation.

3.2.2 Aller vers la demande en comptant d'abord sur la promotion de la formation

Une lacune peut être observée, plus dominante encore dans les établissements d'enseignement : la plupart des organisations n'ont pas ou ont peu effectué le virage vers des actions visant d'abord l'expression de la demande individuelle et collective de formation. De façon générale, les actions posées en amont de la formation sont axées davantage sur la promotion des services, en vue de l'inscription aux activités. Pourtant, les personnes interrogées ont fait part d'une volonté de « sortir des murs » de leur organisation pour aller vers les adultes, mieux connaître leur situation et agir ainsi sur l'expression de la demande éducative. Mais on énonce un certain nombre de contraintes, d'ordre financier en premier lieu. Dans les établissements d'enseignement formel particulièrement, l'offre de cours est déterminée et limitée par le financement alloué, les règlements pédagogiques ou les normes des programmes et des mesures. De leur côté, des organismes d'éducation populaire ne sont pas exempts de contraintes, les commanditaires imposant leurs normes de reddition de comptes, particulièrement auprès des organismes d'insertion en emploi. Les succès de ces organismes sont alors mesurés à l'aune du nombre de personnes intégrées au marché du travail.

En somme, bien qu'on puisse observer des pratiques de sensibilisation et d'information sur l'éducation et la formation continue des adultes, on ne peut conclure à l'existence d'une mobilisation massive des efforts pour aller vers la demande. **Or, selon le Conseil, cette**

mobilisation privilégiant des actions en amont de la formation pour aller vers la demande constitue un enjeu. Celui-ci se traduit en ces termes : faut-il consentir des ressources en vue d'une campagne massive d'information et de promotion concernant les services d'éducation et de formation continue offerts en divers lieux et sous divers modes, présumant qu'une meilleure information pourra se traduire par une augmentation de la participation? Faut-il plutôt, ou même en complément, opter pour la reconnaissance et la promotion du droit des adultes à l'éducation et à la formation continue?

Pour mener à bien le défi qui consiste à aller vers la demande, en particulier vers celle qui ne s'exprime pas, le Conseil propose l'orientation suivante : afin d'aller au-delà de la réponse à la demande explicite d'éducation et de formation continue, il faut rejoindre la population de tous les milieux de vie et de travail en faisant du droit à l'éducation et à la formation continue l'assise d'une action collective orientée vers l'intérêt et l'utilité de l'apprentissage. À moyen et à long terme, cette orientation est porteuse de sens. La responsabilité de se former n'est pas qu'une injonction ; le droit l'encourage et en soutient l'exercice. Cette question sera de nouveau abordée dans le quatrième chapitre.

3.3 Susciter la demande en soutenant d'abord la construction d'un projet

Aller vers la demande par une stratégie collective de promotion du droit et du goût d'apprendre est susceptible d'agir à terme sur les dispositions à l'égard de la formation, mais un projet de formation ne s'ensuit pas pour autant. Que font les organisations pour intervenir auprès des adultes et des divers milieux, entreprises et associations, en vue d'une prise de conscience de l'intérêt de l'apprentissage et de la formation à diverses fins, et enclencher de la sorte un processus pouvant éventuellement conduire à la construction d'un projet de formation? Qu'en pensent les adultes? Les motivations qui ont présidé à une démarche de formation et le sens donné à ce retour aux études sont ressortis plus nettement dans les entrevues réalisées avec les adultes inscrits dans un établissement d'éducation formelle.

3.3.1 Avant de prendre la décision de se former, y trouver d'abord du sens

En ce qui a trait à ce deuxième défi qui consiste à *susciter la demande de formation*, la publicité et l'information sur les services disponibles ne suffisent pas à convaincre une grande partie des populations, des collectifs et des personnes qu'ils regroupent de l'intérêt comme de la pertinence de l'acquisition d'une formation. Plusieurs facteurs sont en cause. D'abord, bon nombre d'adultes qui ont accordé une entrevue ont souligné que l'éducation et la formation sont associées à l'école, alors que, pour plusieurs, l'expérience du passage en milieu scolaire a été plutôt négative. De plus, l'offre de service ne suffit pas dans tous les cas à rejoindre ce qui mobilise les personnes dans la vie courante, ce qui les amène à agir sur leur situation, à résoudre des problèmes, à faire des projets, voire à assouvir simplement une curiosité d'apprendre et de découvrir. Pour certains, la formation proposée revêt au départ peu de sens. Elle peut même empêcher l'autoreconnaissance, voire la reconnaissance sociale de divers apprentissages résultant « de mille et une façons d'apprendre ».

Plusieurs adultes ont mentionné qu'un retour en formation avec une attitude positive leur avait permis de découvrir un goût pour l'apprentissage qu'ils ne se connaissaient pas ou un goût pour l'apprentissage en milieu formel qu'ils avaient perdu. Si tel n'est pas le cas pour tous les adultes interviewés, plusieurs ont tout de même signalé que le fait de se retrouver dans un processus d'apprentissage formel était et reste ardu. Plus ils avancent en âge, plus leur décision d'étudier est le fruit d'une longue réflexion, centrée principalement sur les questions financières et la conciliation études-famille ou travail-études-famille.

À l'enseignement secondaire de façon particulière, beaucoup d'adultes continuent de percevoir l'école comme un passage obligé, contraignant, qui conduira à un diplôme peu significatif pour eux. Pour plusieurs, cette quête du diplôme semble avoir un sens qui dépasse le diplôme lui-même : cela permet de réaliser un rêve ; d'obtenir une reconnaissance de la part de l'entourage immédiat, dont celle de leurs enfants ; d'accéder à court ou à moyen terme à une formation qui les qualifiera pour l'emploi ; de réorienter leur carrière après un accident ; d'améliorer leur sort. Si, au début, ce ne sont pas tous les adultes qui envisagent la réussite du projet, plusieurs découvrent leur capacité d'apprendre dans un milieu formel au fil de la démarche.

Le cheminement semble plus long pour un nombre important d'adultes dirigés vers une formation par un centre local d'emploi (CLE)[47]. Plusieurs ont en effet mentionné qu'ils déploraient les contraintes auxquelles

47 « Les quelque 150 centres locaux d'emploi (CLE) sont la porte d'entrée d'Emploi-Québec. Ils répondent aux besoins des personnes et des entreprises partout au Québec. [...] Emploi-Québec offre des services à l'ensemble de la main-d'œuvre québécoise ainsi qu'aux entreprises, notamment aux : personnes à la recherche d'un emploi, particulièrement celles à risque de chômage prolongé; personnes en emploi dont le travail est menacé [...] » (http://emploiquebec.net/français/organisation/agence.htm, consulté en janvier 2006).

ils sont soumis. Ainsi, il leur serait difficile de faire respecter leurs aspirations au moment du parcours vers la formation, à tel point que, pour certains adultes, il y aurait « un détournement de la demande de formation » (Bélanger et Voyer, 2004).

De leur côté, les adultes participant aux études supérieures, collégiales ou universitaires se sont fixé des buts similaires à ceux exprimés par d'autres. Toutefois, de façon générale, le diplôme revêt davantage un sens au départ et la perspective de la réussite paraît plus à leur portée. Pour la majorité des adultes du collégial qui ont participé à la recherche, la décision de s'inscrire à une formation est le fruit d'une longue réflexion. Les étudiants universitaires, pour leur part, tous en emploi, ont mentionné qu'une fois le goût de revenir aux études apparu, la décision d'y donner suite était rapide.

La situation est tout autre pour une grande partie des adultes immigrants interrogés. Pour eux, la formation n'est pas un objectif qu'on s'est fixé. C'est même, pour plusieurs, un long détour rendu nécessaire pour l'intégration en emploi. Leur ressentiment à l'égard de cette situation a maintes fois été exprimé au cours des entrevues.

Les adultes qui fréquentent ou qui ont déjà fréquenté l'Université du troisième âge sont majoritairement à la retraite et possèdent une formation universitaire de premier cycle. Ces caractéristiques sont représentatives de l'ensemble des personnes qui participent aux activités de cette université. Les raisons qui les incitent à fréquenter l'Université du troisième âge sont variées : sortir de chez soi ; réorganiser sa vie en lui donnant un nouveau sens ; actualiser un rêve ; répondre à des champs d'intérêt qui ont été ignorés durant la vie professionnelle active ; satisfaire une curiosité intellectuelle ; rester ouvert sur un monde en changement ; créer un nouveau réseau social.

Les propos recueillis reflètent les points de vue d'adultes qui ont effectué un retour aux études. Pour un nombre non négligeable d'entre eux, la décision de s'insérer dans un parcours de formation ne va pas de soi ; certains s'engagent parce qu'il le faut, d'autres s'investissent parce que la formation revêt une signification. Chez plusieurs adultes du secondaire mais aussi du collégial, un fait ressort : au départ, la formation n'est pas la visée mais plutôt le moyen de réaliser un projet. Plus encore, ce projet est mal cerné, si ce n'est que par la négative : la formation sert d'abord de bouée de sauvetage dans un contexte de vie personnelle ou professionnelle difficile. Souvent, ce n'est qu'une fois la formation amorcée que naît un réel projet de formation. Comment faciliter ce passage pour donner du sens à la formation ?

3.3.2 Aider l'adulte à faire le point par une stratégie d'accueil

Si le caractère systématique et organisé de l'activité éducative visant l'acquisition et le développement de savoirs et de compétences peut être facilement démontré dans de nombreux parcours, il est beaucoup plus occulte dans d'autres. Par exemple, il y a quelques années, les groupes réunis au sein du Collectif pour une loi sur l'élimination de la pauvreté ont organisé des activités publiques qui ont été, alors et par la suite, pour de nombreuses personnes, autant d'occasions d'apprentissage[48]. On peut émettre l'hypothèse que de nombreux adultes engagés dans cette action de participation civique n'avaient sans doute pas, au point de départ, de projet d'apprentissage ni même peut-être d'idée de la dimension proprement éducative de leur démarche.

Cette réflexion conduit le Conseil à aborder le défi qui vise à susciter la demande d'éducation et de formation continue à partir du soutien à l'élaboration d'un projet de développement personnel ou professionnel plutôt qu'à partir de celle d'un projet de formation. Que font les organisations pour enclencher, chez les adultes ou dans les entreprises, le processus qui conduira éventuellement à la décision d'amorcer une démarche de formation ? **Les stratégies d'accueil des adultes et des organisations** (entreprises, associations, etc.) **en constituent le levier.** Le Conseil retient le terme *accueil*, sachant que son sens est admis par l'usage et qu'il est associé à des pratiques actuelles ou espérées dans les établissements de formation. Ainsi, pour d'aucuns, « l'accueil signifie l'ensemble des attitudes manifestées par le personnel du centre [de formation] avant l'inscription des adultes en formation, attitudes qui présentent un caractère personnalisé ainsi que les services, mesures et actions permettant de recevoir et de traiter favorablement leurs demandes » (Bélanger et Voyer, 2004, p. 48). De son côté, dans un document de réflexion, la Direction de la formation générale des adultes du MELS précise que l'accueil est une des fonctions des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) : « L'acte d'accueil est donc un acte relationnel et professionnel qui vise à assister une personne adulte dans l'expression et la

48 Au cours de l'année 1999-2000, un projet de loi cadre a été mis au point par le Collectif pour une loi sur l'élimination de la pauvreté, comme suite à une importante consultation populaire conduite l'année précédente auprès de milliers de personnes de toutes les régions du Québec. Des sessions parlementaires populaires ont été tenues, à l'initiative d'organisations relais dans presque toutes les régions (http://agora.qc.ca/reftext.nsf/Documents/Pauvreté-Loi, consulté en mars 2004.) Cette démonstration de participation civique constitue une démarche non négligeable d'éducation des adultes. En effet, on ne participe pas à la rédaction d'un projet de loi ni à la critique d'un budget de l'État sans faire et intégrer des apprentissages systématiques.

formulation d'une demande. Il permet d'obtenir assez d'informations de celle-ci pour pouvoir l'aider à décider des suites à donner à sa démarche. [...] Après son passage à l'accueil, selon la nature de ses besoins et les exigences liées à sa démarche, l'adulte sera dirigé soit vers un service interne et généraliste, comme l'accompagnement [...], soit vers un service spécialisé (comme le bilan des acquis ou la reconnaissance des acquis en formation professionnelle, par exemple), soit vers une ressource externe (le CLSC ou le carrefour jeunesse emploi, par exemple). On comprend que ce faisant, l'accueil doit être "généraliste, déconnecté de la formation et de ses dispositifs, décloisonné par rapport aux différentes institutions". Et cela est d'autant plus vrai que les adultes qui frappent à la porte des SARCA ont chacun des raisons différentes de le faire, que c'est leur motivation qui est le moteur de l'intervention d'accueil et que leur objectif premier n'est pas nécessairement la formation » (DFGA, 2004, p. 27-28).

Dans ce même document, la Direction de la formation générale des adultes dresse un portrait de la situation de ces services dans les seules commissions scolaires en 2003. Elle en tire la conclusion suivante : « De façon générale, ce sont les services d'accompagnement, d'information, d'orientation et de conseil qui semblent le moins développés et les moins accessibles, alors que ce sont eux qui, par nature, sont les plus aptes à favoriser l'expression de la demande de formation et les mieux adaptés aux personnes peu scolarisées » (DFGA, 2004, p. 8). Les propos recueillis dans les organisations ayant participé aux entrevues menées pour la préparation du présent avis confirment cette situation.

De façon générale, les services d'accueil existent parfois mais sont souvent réduits à leur plus simple expression. Il existe cependant des exceptions. Le personnel est alors sensibilisé à leur importance pour aider l'adulte à définir un projet personnel débouchant sur une formation. Toutefois, on signale que l'absence de moyens de financement[49] et l'insuffisance de ce dernier entravent grandement la volonté d'agir de ces centres d'éducation des adultes.

Il faut signaler que l'intention du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport d'engager des travaux pour le développement de services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) a créé beaucoup d'espoir dans les établissements du secondaire. Toutefois, les personnes ayant participé aux entrevues ont fait part de certaines réserves à cet égard. On déplore ainsi que les projets de recherche-action financés dans ce cadre pour favoriser l'expérimentation et l'implantation de ces services aient eu une durée limitée (huit mois). D'autre part, le Ministère a opté pour le financement de projets morcelés (accueil, information, orientation, etc.), délaissant ainsi les expérimentations proposant une approche intégrée des SARCA.

Dans les collèges, ces services sont à peu près inexistants avant l'inscription à un programme ou à un cours. Dans les universités, les services d'accueil préalables à la décision d'entreprendre une formation semblent aussi réduits, au moins dans les établissements où ont été tenues des entrevues. Sans pour autant présumer de l'existence ou de l'absence de services d'accueil dans tout le réseau universitaire, on observe qu'au moins deux établissements offrent un accueil pour ce qui est des demandes particulières aux étudiants adultes. Ainsi, dans un établissement, un conseiller en formation accueille annuellement plusieurs centaines d'adultes qui le désirent pour faire le bilan de leurs expériences et de leur formation antérieure dans le but de permettre un arrimage entre leurs besoins et les programmes à entreprendre. Ailleurs, on offre aussi une assistance particulière aux adultes, mais une fois établie leur volonté de s'inscrire en formation.

En résumé, c'est en grande majorité que les personnes interrogées dans les établissements d'enseignement ont soulevé l'importance de la mise en œuvre, avec un financement approprié, de services d'accueil intégrant diverses composantes. Si cette recommandation émane surtout du personnel des centres de formation du secondaire, elle a aussi été émise dans les collèges et les universités. Les personnes interrogées sont nombreuses à préconiser cette offre de service à l'intérieur des établissements ; d'autres insistent sur la nécessité d'instaurer ces services hors des murs de l'école pour rejoindre les adultes qui n'ont pas manifesté l'intérêt de s'inscrire à un parcours de formation. Certains proposent même l'idée de « centres d'accueil et de référence ». On sait que la création de services régionalisés d'accueil et de référence a déjà été avancée au moment de la parution de l'énoncé d'orientation en éducation des adultes, en 1984, et que les résultats ont été peu probants[50]*.

Toutes les personnes ayant abordé le sujet des services d'accueil ont recommandé leur financement approprié. Tout en partageant ce point de vue, certains ont cependant souligné que l'efficience de ces services tient aussi à un changement de mentalité chez le personnel qui y est affecté, ce qui suppose des activités de perfectionnement. Travailler dans une perspective d'émergence de la demande de formation par l'établissement d'un projet de développement personnel ou

49 Actuellement, les services sont financés à même les « ressources soutien » (RS).

* La note 50 est au bas de la page 37.

professionnel oblige en effet à rompre avec le réflexe de l'offre de programmes et de l'inscription en formation qui s'ensuit presque automatiquement. Comme le mentionnait une intervenante, « il ne faut plus accueillir les gens pour les inscrire mais pour les aider à clarifier leur situation, établir leurs besoins et trouver la meilleure réponse. Les ressources doivent aller dans le milieu, pour y rencontrer les gens, animer ce milieu comme on le faisait avec succès dans les années 70 et début des années 80, par l'animation communautaire ».

D'un autre côté, l'accueil des adultes, quelle qu'en soit la teneur, n'est pas du domaine exclusif des établissements d'enseignement. D'autres organismes jouent en cette matière un rôle de premier plan, dont Emploi-Québec et son réseau de centres locaux d'emploi (CLE). Des opinions sur ces interventions ont été fréquemment émises au cours des entrevues, tant par le personnel des organisations que par des adultes visés. Tout d'abord, quels sont les commentaires de ces derniers ?

Selon une majorité des adultes dirigés vers une formation par Emploi-Québec, les démarches faites avec les agents d'aide à l'emploi sont, la plupart du temps, qualifiées de lourdes, bureaucratiques et compliquées. Au dire de plusieurs participants aux entrevues, les agents sont démotivants et ne respectent pas leurs aspirations. Toujours selon ces participants, l'objectif est de les inscrire à la formation la plus courte possible pour que l'insertion en emploi soit rapide. Plusieurs ont confié avoir dû résister à des tentatives visant à leur déconseiller de s'inscrire à une formation de leur choix. Si plusieurs ont eu gain de cause, certains se sont soumis à la décision de l'agent.

Ces jugements défavorables pourraient être nuancés. Ainsi, pour une moitié des participants inscrits en formation professionnelle, dans des programmes où des pénuries de main-d'œuvre sont observées, les démarches avec le CLE et les relations avec l'agent sont jugées convenables. Au collégial, si plusieurs se disent relativement satisfaits de la façon dont ils ont été aidés par cet organisme, une majorité confient que leur expérience a été difficile. D'autres admettent n'avoir obtenu gain de cause au sujet du choix du programme de formation qu'au prix de leur ténacité.

Du côté d'Emploi-Québec, consulté sur ces commentaires des participants aux entrevues, on insiste sur le respect de la mission de l'agence et de son réseau. La mission d'Emploi-Québec est d'abord et avant tout d'assurer un meilleur équilibre entre l'offre (personnes à la recherche d'un emploi) et la demande de main-d'œuvre (employeurs). En plus des services universels offerts à l'ensemble des adultes et des entreprises[51], les services spécialisés pour les individus s'adressent aux personnes à la recherche d'un emploi, particulièrement à celles qui présentent un risque élevé de chômage de longue durée, et aussi aux personnes dont l'emploi est menacé ou qui sont en situation de sous-emploi. Les services sont divers : évaluation de la situation d'emploi ; parcours individualisé vers l'insertion professionnelle, la formation et l'emploi ; mesures actives d'emploi ; programmes divers et aide financière (soutien au revenu).

Selon les représentants d'Emploi-Québec consultés, le rôle de l'agente ou de l'agent d'aide à l'emploi est de première importance. Il lui revient en effet de favoriser une relation de collaboration avec la personne à la recherche d'un emploi ; d'effectuer une évaluation de sa situation au regard de l'emploi ; de déterminer les moyens les plus appropriés à ses besoins ; de convenir d'un plan d'intervention ; de l'accompagner tout au long de sa démarche et d'exercer des fonctions de placement et d'information sur le marché du travail. L'approche d'intervention est le mode privilégié pour évaluer l'employabilité des chercheurs d'emploi afin de favoriser leur insertion professionnelle. Elle se concrétise par des entrevues d'évaluation et d'aide à l'emploi de même que par des entrevues ou des interventions d'accompagnement et de suivi.

Les représentants d'Emploi-Québec ont insisté sur un point : dans le cadre de la mesure de formation de la main-d'œuvre, au regard du volet ayant trait à l'individu, la mission de l'agence est d'aider les personnes à intégrer ou à réintégrer le marché du travail et de favoriser l'équilibre de l'offre et de la demande de main-d'œuvre.

---

50 L'*Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes* visait la mise en place de services intégrés, conçus en partenariat avec les secteurs de l'enseignement, de la main-d'œuvre ainsi que de la promotion sociale et communautaire et fondés sur une concertation régionale. Les guichets régionaux uniques ont été créés mais n'ont pas eu les effets souhaités, de telle sorte que cette option a été délaissée.

Dans un avis sur l'accès des adultes à la formation continue, publié en 1996, le Conseil supérieur de l'éducation recommandait que les adultes puissent avoir accès à « des services d'accueil, d'information et de référence largement répandus, accessibles et efficaces et préférablement offerts sous le mode d'un guichet unique en région (mais avec plusieurs points de services), incluant les organismes scolaires et les organismes voués à l'emploi et au développement culturel, social et économique » (CSE, 1996, p. 70).

Auparavant, la Commission d'étude sur la formation des adultes (commission Jean, 1982) avait proposé la création généralisée, pour les adultes, de centres de services d'accueil et de référence misant sur les services de consultation pour aider les adultes à établir leur objectif et leur projet ainsi qu'à identifier les ressources leur permettant de les réaliser (DFGA, 2004, p. 6).

51 Il s'agit notamment des services suivants : information sur le marché du travail et le placement, en mode « libre-service » ou assisté ; accueil ; évaluation de l'employabilité ; information sur les mesures et les services d'emploi.

Ainsi, une personne qui persiste à vouloir suivre une formation dans un domaine qui offre peu de perspectives d'emploi pourrait être dirigée, entre autres mesures, vers le Programme de prêts et de bourses du MELS pour la réalisation de son projet de formation.

Le Conseil ne met pas en doute les efforts déployés par Emploi-Québec afin que l'approche d'intervention des agents d'aide à l'emploi favorise l'établissement d'une relation de collaboration avec leurs clients en vue d'accompagner chacun tout au long de sa démarche, en fonction de sa situation et de ses besoins. Les témoignages recueillis au cours de ses travaux l'amènent cependant à constater que, manifestement, tous les adultes visés n'ont pas l'impression d'être au centre de leur démarche. Ce que des répondants ont qualifié de changement de culture et d'approche semble s'avérer souhaitable. Il faut rappeler que l'expression de la demande des adultes est la visée générale de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, cosignée par le ministre alors responsable d'Emploi-Québec.

3.3.3 Aider l'adulte à faire le point pour donner du sens à un projet de formation

Par la reconnaissance de ses acquis et de ses compétences

La question de la reconnaissance des acquis et des compétences a été fréquemment abordée, au cours des entrevues, par le personnel des différentes organisations comme par les adultes, qu'il s'agisse de participants ou d'anciens participants à la formation. On n'insistera jamais assez sur le fait que cette reconnaissance est un puissant moyen de faire le point sur ses savoirs et ses compétences, mais aussi de les valoriser et de saisir l'intérêt d'aller plus loin. On mise alors sur ce que les adultes ont acquis, en reconnaissant officiellement ces savoirs et ces compétences. À cet égard, la reconnaissance est aussi un moyen de faire prendre conscience à un adulte de sa capacité à se former si le besoin se fait sentir. À ce titre, elle s'avère une composante des conditions visant l'expression de la demande d'éducation et de formation continue et représente un pas important vers l'établissement d'un projet de formation significatif.

Les entrevues réalisées ont permis d'établir que les systèmes de reconnaissance des acquis et des compétences en place sont encore jugés inefficaces, quand ils existent. Il en est de même pour l'accessibilité à la formation manquante, qui, rendue disponible, abrégera le parcours de formation.

Du côté des adultes immigrants, c'est souvent l'amertume qui ressort de leurs propos. La non-reconnaissance de leurs diplômes et des compétences acquises à l'étranger est soulevée au premier chef : chacun veut en effet travailler dans son domaine de compétences, *a fortiori* s'il a été sélectionné par le Québec à l'étranger. D'après des propos tenus, ce passeport pour l'emploi, valorisé avant leur départ, devient caduc à leur arrivée. Ainsi, ils estiment que les portes semblent fermées, et ce, pour de multiples raisons : reconnaissance des acquis et des compétences inéquitable, normes d'entreprise qui ont des effets d'exclusion, attitudes des employeurs peu accueillantes, etc. Pour une majorité, la reconnaissance des acquis et des compétences représente l'obstacle le plus important à l'intégration des personnes formées à l'étranger et y ayant exercé leur métier ou leur profession. Les acquis scolaires et expérientiels prémigratoires semblent peu ou ne semblent pas du tout pris en considération. Mais il faut ajouter à cette problématique une embûche additionnelle : la démarche même pouvant conduire à la reconnaissance des acquis constitue en soi une difficulté par son caractère hermétique au regard de l'approche, du vocabulaire et du type d'évaluation.

Des solutions à cette problématique maintes fois signalée sont peut-être enfin à notre portée, à la condition que l'engagement des milieux visés soit effectif. Au début de décembre 2005, la ministre de l'Immigration et des Communautés culturelles recevait officiellement le rapport de l'Équipe de travail sur la reconnaissance des diplômes et des compétences des personnes formées à l'étranger. Elle faisait alors part de l'engagement du gouvernement du Québec pour faciliter l'accès des personnes immigrantes aux professions régies par les ordres professionnels. Par voie de communiqué, le cabinet de la ministre précisait que « la recherche de solutions concrètes et réalistes a mené l'Équipe de travail à faire des recommandations sur divers fronts. Si ces recommandations sont prises en compte par les intervenants concernés, on verrait notamment les changements suivants :

- Examen des pratiques par les ordres professionnels : les ordres professionnels entreprendront un examen de leurs pratiques afin de s'assurer qu'elles ne comportent pas d'obstacles liés à l'accès aux professions régies. Si nécessaire, les ordres modifieront leurs pratiques.
- Modifications au Code des professions : ces changements permettront aux ordres professionnels d'avoir plus de souplesse pour délivrer de nouvelles formes de permis qui faciliteront l'intégration professionnelle des personnes formées à l'étranger. Ils leur permettront également d'assurer l'indépendance de leurs mécanismes de révision des décisions en matière d'équivalence du diplôme et de la formation.
- Accès aux formations d'appoint : des mesures permettront aux personnes immigrantes, formées à l'étranger, d'avoir accès en plus grand nombre aux formations d'appoint prescrites par les ordres professionnels » (MCCI, 2005).

Selon la même source, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport assurera le financement des formations collégiales d'appoint prescrites par les ordres professionnels. Les pistes de solution annoncées vont sans aucun doute dans la bonne direction. Dans un avis publié en 2000 et portant sur la reconnaissance des acquis, le Conseil s'est penché sur la situation particulière des personnes immigrantes en cette matière. Il souligne que, « si l'intégration dans un milieu de vie entièrement nouveau exige l'engagement de la personne immigrante elle-même, elle nécessite aussi celui de l'ensemble de la société d'accueil ». Il fait valoir l'urgence d'intervenir pour faciliter en toute équité la reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires, signalant qu'« aux obstacles auxquels sont confrontés tous les adultes québécois en demande de reconnaissance des acquis s'en ajoutent d'autres pour les personnes immigrantes » (CSE, 2000, p. 72).

Le Conseil insiste sur la nécessité de l'engagement des milieux et de l'affectation de ressources suffisantes pour la mise en œuvre des solutions proposées par l'Équipe de travail. Le Conseil interprofessionnel du Québec, qui regroupe les 45 ordres professionnels du Québec, presse le gouvernement d'agir à cet égard. De même, la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes déplore le gel relatif des budgets alloués par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles depuis cinq ans, en dépit de l'augmentation du nombre de personnes immigrantes au Québec (*Les Affaires*, 10 décembre 2005).

D'un autre côté, on sait qu'un chapitre complet de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue porte sur la reconnaissance des acquis et des compétences de façon plus large. Celle-ci y est considérée comme « un levier majeur de la formation continue » (Québec, 2002, p. 23-24). On sait aussi que, dans le plan d'action afférent à cette politique, le gouvernement prend deux engagements : « mener une action vigoureuse en faveur de la reconnaissance officielle des acquis et des compétences des adultes ; inscrire la reconnaissance des acquis et des compétences à titre de service régulier en éducation des adultes et en formation continue au Québec » (MEQ, 2002, p. 25). Les efforts doivent donc être soutenus, notamment pour susciter l'expression même de la demande de reconnaissance des acquis et des compétences.

En matière de reconnaissance des acquis et des compétences, il est difficile pour le Conseil de porter un jugement d'ensemble sur la situation. Il lui faudrait alors connaître la conduite et le résultat de nombreux travaux, mis en chantier pour la plupart depuis environ deux ans seulement. Mais ces travaux ont néanmoins fait l'objet d'une sorte de bilan dans 45 des quelque 50 ateliers tenus au cours du Colloque national sur la reconnaissance des acquis et des compétences, en avril 2005. Plusieurs des documents présentés alors n'en étaient pas encore à leur version officielle. Au cours des travaux de préparation du présent avis, le Conseil a examiné un certain nombre de ces documents et a été à même de constater des avancées sur plusieurs fronts. Un premier exemple est le *Cadre général – Cadre technique* de la reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique, maintenant en version officielle, qui fait sans complaisance un bref historique de la question en consacrant son inscription dans l'évolution des changements en éducation. De plus, on y reprend, sur le plan des opérations et non plus seulement sur celui des intentions, les grandes orientations et les grands principes en la matière. Trois axes prioritaires sont déterminés, avec justesse selon le Conseil : développer une approche personnalisée, mettre en place une approche harmonisée et intégrée, recourir à une approche globale et décloisonnée.

Un deuxième exemple consiste en des travaux importants qui ont aussi été réalisés pour assurer le développement et la reconnaissance des compétences en milieu de travail. C'est dans cette perspective que la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT)[52] a adopté, en juin 2001, le Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences. Ce cadre propose une formule souple qui permet d'adapter ce développement et cette reconnaissance à la réalité des secteurs d'activité économique, en prenant appui sur les besoins du marché du travail (E-Q et CPMT, 2001). Le dispositif soutient le développement de stratégies d'apprentissage en milieu de travail tout comme la mise en place de mécanismes d'évaluation et de reconnaissance des compétences. Il repose sur l'engagement volontaire de l'industrie et sur l'adoption de normes professionnelles[53]. Ce cadre général couvre actuellement 53 métiers et le Registre des compétences compte 20 normes professionnelles, ce nombre devant doubler bientôt (E-Q et CPMT, 2001). Si le dispositif semble rodé, tout demeure encore à l'état de projet d'après les renseignements obtenus par le Conseil au moment de la préparation du présent avis.

---

52 Créée en 1997 par la Loi sur le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et instituant la Commission des partenaires du marché du travail, il s'agit de « l'instance nationale où les principaux décideurs du monde du travail mettent en commun leur expertise et leurs idées ». La concertation des partenaires permet « d'obtenir une information plus précise sur le marché du travail ; de produire des interventions mieux adaptées aux besoins de la main-d'œuvre et des entreprises ; de faciliter l'arrimage des politiques publiques aux pratiques privées » (http://emploiquebec.net/français/organisation/commpartenaires/, consulté en janvier 2006).

Dans un avis publié en 2002, le Conseil soutenait que la reconnaissance des acquis et des compétences devait passer « du statut de questions essentiellement techniques à celles d'un enjeu politique fondamental dans le développement économique, social et éducatif des pays » (Colardyn, 1997, p. 20). L'importance qu'elle continue de revêtir le porte maintenant à se demander si la reconnaissance du droit des adultes d'y recourir ne se pose pas dorénavant au Québec.

Par l'orientation professionnelle

Dans un autre ordre d'idées, il est à noter que, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, l'orientation professionnelle doit viser à aider les adultes à gérer de façon continue leurs parcours professionnels. L'accès à ces services doit être considérablement élargi tout au long de la vie. L'orientation professionnelle doit aussi être partie prenante d'un processus d'accueil pour soutenir la construction d'un projet de formation.

Sans qu'ils soient toujours nommés comme tels, les services d'orientation professionnelle ont été mentionnés par les adultes interrogés. On a ainsi fait part du besoin de rencontrer des professionnels de façon à « clarifier ses ambitions et [à] déterminer des projets professionnels réalistes ». On a aussi fait valoir la pertinence d'organiser « des ateliers éducatifs qui permettront aux adultes de réfléchir sur leur vie et de s'orienter en ayant une meilleure connaissance d'eux-mêmes ». Certains ont été explicites à leur façon : « On ne réoriente pas facilement sa carrière après un accident ; cela ne se fait pas sans aide. »

De façon générale, les adultes interrogés intègrent l'orientation professionnelle dans les services d'accueil concernant la clarification de projets : projet de vie, projet professionnel et projet de formation. Particulièrement chez ceux et celles qui ont laissé les études depuis un certain temps, la recherche d'information s'avère primordiale.

L'orientation éducative et professionnelle est une offre de service à laquelle le personnel des organismes d'intégration des adultes immigrants a fait plus fréquemment référence. Ainsi, certains de ces organismes mettent en place des ateliers d'orientation et de suivi individuel en cette matière.

Dans le cadre des travaux conduits jusqu'à présent, la Direction de la formation générale des adultes (DFGA) du MELS fait de l'orientation professionnelle une fonction essentielle des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement. Dans son document de réflexion sur le sujet, la Direction signale que, dans les centres de formation au secondaire, puisque les travaux ne visent que ce réseau, les services d'orientation « sont nettement insuffisants et ne sont offerts, la plupart du temps, qu'à des adultes qui ont un projet bien arrêté de retourner en formation » (DFGA, 2004, p. 33). Or, toujours d'après la DFGA, « la "révolution de la connaissance" (qui conduit à l'économie du savoir) engendre des transformations profondes de la nature même du travail, lesquelles entraînent à leur tour la nécessité d'apprendre tout au long de la vie. Le même raisonnement s'applique aux besoins d'information et d'orientation qu'il faut envisager sous un angle nouveau puisqu'ils sont maintenant requis, et sur une grande échelle, tout au long de la carrière d'une personne. De plus, la complexité du monde du travail rend plus nécessaires et plus difficiles l'information et l'orientation puisque les possibilités de choix professionnels sont multiples et les publics à rejoindre plus nombreux et diversifiés.

Dans cette optique, on parle maintenant de développement et de gestion de carrière pour aider la personne à trouver son chemin à travers les divers types de transitions auxquelles elle est soumise durant sa vie professionnelle, ces transitions peuvent être :

- intra-personnelles (étapes de vie au travail, périodes de questionnement sur les finalités ou les modalités de cette vie, changements de carrière),
- intra-organisationnelles (modification de tâches, mobilité verticale),
- inter-organisationnelles (changements d'emploi volontaires, démarches imprévues de réinsertion à la suite de fermetures ou de fusions d'entreprises » (DFGA, 2004, p. 33-34[54]).

La question de l'accueil des adultes, envisagée de façon globale et incluant l'information, la reconnaissance des acquis et des compétences de même que l'orientation professionnelle, est au cœur de stratégies propres à favoriser l'expression de la demande de formation des adultes, des collectivités et des organisations. Selon le Conseil, elle comporte trois enjeux.

---

53 La norme professionnelle, qui doit faire l'objet d'un consensus dans le secteur visé, constitue le référentiel des compétences à maîtriser pour l'exercice d'un métier et est à la base de l'établissement des besoins en matière de formation, d'apprentissage ou de reconnaissance. Elle sert aussi à l'élaboration des stratégies y conduisant, à l'élaboration d'outils visant l'évaluation et la reconnaissance et, enfin, à la certification de qualifications professionnelles délivrée par Emploi-Québec et consignée dans le Régime des compétences (E-Q et CPMT, 2005).

54 Dans ce passage, la DFGA reprend un extrait de Riverin-Simard, Danielle et Yanik Simard (2003). *Vers un modèle de participation continue : la place centrale de l'orientation professionnelle*. Québec : Ministère de l'Éducation.

- **Le premier enjeu a trait à la finalité de ce service envisagé dans son ensemble.** Conçu pour favoriser l'expression de la demande éducative, l'accueil doit-il conduire à la formulation d'un projet de formation ou plutôt faire abstraction du terme de la démarche, le projet en découlant pouvant ne pas être un projet de formation? En d'autres mots, un service donné par un organisme prestataire de formation doit-il n'être conçu que comme un élément constitutif d'un processus d'entrée dans un parcours éducatif?
- **Le deuxième enjeu touche l'accessibilité du service d'accueil.** Jugé nécessaire au secondaire, comme le prévoit le plan d'action qui accompagne la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, ce service doit-il être l'apanage des centres de formation au secondaire[55]? L'accueil conçu dans la perspective proposée par le Conseil n'est-il pas tout aussi pertinent à l'enseignement supérieur comme dans les organisations communautaires de développement de l'employabilité et d'insertion professionnelle, avec les ressources suffisantes pour en assurer la mise en œuvre?
- **Le troisième enjeu concerne l'approche privilégiée dans les organismes ayant des missions distinctes, relatives à l'éducation ou à l'intégration à l'emploi.** La construction du projet de l'adulte doit-elle être colorée selon la mission de l'organisme? Au contraire, la capacité de l'adulte d'exercer un rôle déterminant dans la construction d'un projet tenant compte de ses attentes ne doit-elle pas être au centre de toute démarche d'accueil?

3.4 Soutenir la décision de se former en levant les principaux obstacles institutionnels et personnels et en agissant sur les dispositions à l'égard de la formation

Pour passer d'une prise de conscience de l'intérêt de l'acquisition d'une formation à la décision de s'engager dans une telle démarche, il y a souvent un chemin plus ou moins long à parcourir. Des recherches, dont le Conseil s'est inspiré dans le premier chapitre, ont mis en évidence un certain nombres d'obstacles institutionnels, d'obstacles personnels et de dispositions dissuasives, certes connus de ceux et celles qui ont à les affronter, mais qu'il est important de rappeler. Si tous ces éléments constituent des obstacles à la participation à la formation, ils sont aussi des obstacles à l'expression même de la demande d'éducation et de formation continue.

Au cours des entrevues réalisées par le Conseil, le personnel des différentes organisations de même que les adultes ont été invités à nommer les principaux obstacles. Il faut rappeler toutefois que la très grande majorité des adultes interrogés étaient des participants ou d'anciens participants à la formation. On pourrait de la sorte conclure que ces obstacles gênent ou rendent plus difficile un parcours éducatif mais sans rendre impossible son déroulement. Mais on peut tout aussi bien conclure ou au moins émettre l'hypothèse que, pour d'aucuns, l'un ou l'autre des obstacles, *a fortiori* leur cumul, ont pu constituer un empêchement à l'expression de la demande de formation et à la décision d'y donner suite.

3.4.1 Des obstacles institutionnels avec lesquels il faut composer

De façon prépondérante, c'est surtout dans les établissements d'enseignement formel que des obstacles de nature institutionnelle ont été mentionnés. Les deux groupes de répondants aux entrevues abordent les obstacles d'un point de vue différent. Du côté du personnel des établissements, c'est dans la structure même du financement et des modes d'organisation de la formation que résident les principaux empêchements à l'accroissement de la participation des adultes. Du côté des adultes, parce qu'ils sont inscrits ou ont été inscrits à des activités de formation, on signale des difficultés avec lesquelles on a dû composer.

Au même titre que les lacunes majeures relevées dans les services d'accueil et dans la reconnaissance effective des acquis et des compétences, trois sujets, perçus comme autant d'obstacles, ont été soulevés par une grande partie du personnel des établissements. Un premier obstacle tient aux logiques différentes qui président à la constitution des enveloppes budgétaires allouées à la formation continue. Un deuxième a trait au mode de financement de la formation générale au secondaire. D'autres enfin sont d'ordre pédagogique et concernent la présence massive des jeunes adultes dans les classes, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage mises en œuvre de même que le temps de présence obligatoire en classe pour certains adultes.

Le financement a fait l'objet de critiques au secondaire tout comme au collégial. On déplore que la constitution des enveloppes budgétaires n'emprunte pas la même logique selon l'ordre d'enseignement ou selon le secteur de formation. Ainsi, une enveloppe budgétaire ouverte, c'est-à-dire allouée en fonction de l'effectif, est assurée pour les formations suivantes : l'enseignement primaire et secondaire au secteur des jeunes, la formation professionnelle à temps plein, la formation collégiale à temps plein conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC) et la formation universitaire, à temps plein ou à

55 Il faut signaler que le plan d'action reconnaît la pertinence de tels services, qu'on veut harmoniser avec ceux des centres de formation, dans les CLE et les directions régionales de l'immigration (voir les p. 8 et 9 du plan d'action).

temps partiel, conduisant à l'obtention d'un grade. Par contre, les règles budgétaires ne prévoient pas le financement de la formation professionnelle à temps partiel au secondaire. De plus, la formation collégiale à temps partiel de même que la formation continue sont financées par des enveloppes fermées[56], c'est-à-dire dont le montant est prédéterminé. Selon une grande partie des personnes consultées, l'adoption de cadres budgétaires à logiques différentes pose des problèmes d'équité, d'abord pour les adultes qui ne sont pas titulaires d'un diplôme d'études secondaires, ensuite pour ceux, au chômage ou au travail, qui ne pourraient suivre une formation qu'à temps partiel. Dans ce dernier cas, le message gouvernemental pour le perfectionnement de la main-d'œuvre en emploi n'est guère engageant. Au surplus, à l'enseignement collégial, un étudiant ne pourrait suivre un cours qui ne serait pas inclus dans le programme auquel il est inscrit.

Le mode de financement de la formation générale au secondaire constitue un autre obstacle de taille mentionné par plusieurs répondants. Le calcul de l'allocation de base fermée, sur la base des équivalents au temps plein (ETP), offre peu de souplesse et décourage l'offre de certains services de formation de même que celle de la formation à temps partiel. L'accessibilité s'en trouve d'autant réduite[57].

Des répondants des commissions scolaires ont aussi souligné que le mode de financement a des effets négatifs sur l'offre de certains services de formation générale (l'alphabétisation, l'insertion sociale et l'insertion socioprofessionnelle) parce qu'ils sont « moins payants à organiser », toujours en raison du mode de financement alloué sur la base des ETP[58].

Des intervenantes et intervenants d'organismes d'éducation populaire et d'action communautaire, pour leur part, font ressortir un obstacle qui gêne grandement l'accompagnement de chaque adulte selon sa situation personnelle, les difficultés auxquelles il a à faire face, ses objectifs plus ou moins clarifiés au départ et son cheminement. Les normes déterminées par un organisme extérieur, Emploi-Québec, compliquent les interventions de ces groupes populaires selon une démarche qui est au cœur de la philosophie de l'éducation populaire et de l'action communautaire. Un répondant en rend compte en ces termes : « Emploi-Québec et les [centres locaux d'emploi], ce sont des machines autosuffisantes qui déterminent leurs normes et gèrent selon leurs programmes, avec peu de souplesse. On est enfermé dans un dilemme. On propose une expérimentation, un projet pilote qui permet une flexibilité pour éviter que des adultes tombent entre deux programmes. [...] Souvent, ça donne de bons résultats. Mais dès que ça marche, ça y est, on fait un programme et des normes. Et des adultes tombent encore dans les craques. [...] On n'est pas contre l'évaluation de l'efficacité de nos interventions. On agit avec des adultes qui partent de loin. On voudrait juste qu'Emploi-Québec et les CLE apprennent à évaluer et à compter autrement les résultats, en se centrant sur les personnes, en considérant d'où elles partent et où elles veulent aller. »

D'autres obstacles institutionnels, d'ordre pédagogique cette fois, ont été soulevés. Du côté des adultes inscrits en formation générale au secondaire, deux éléments ressortent avec netteté des entrevues. D'abord, l'enseignement individualisé[59] peut constituer un frein à la participation à la formation, quoique les avis sur le sujet soient partagés tant chez les jeunes adultes que chez les plus âgés. Pour les uns, l'enseignement individualisé confine à l'isolement : « C'est dur. Tu as ton cahier et tu

---

56 Selon ce qu'en rapporte *Le Devoir* dans son édition des 19 et 20 novembre 2005, « la Fédération des cégeps du Québec estime que plus de 4 000 adultes figurent sur une liste d'attente des programmes de formation continue menant à une attestation d'études collégiales. Le réseau aimerait les accueillir. Il en a la capacité, mais pas les moyens. S'il manque de fonds pour recevoir plus d'étudiants, c'est que le mode de financement des programmes d'AEC dépend d'un budget limité, déterminé par le MELS. Les contraintes financières obligent de nombreux cégeps à restreindre le nombre d'étudiants inscrits à temps partiel. Résultat : les effectifs en formation continue créditée ont diminué de 28,9 % entre 2000 et 2004 ».

57 L'Association des cadres scolaires du Québec résume bien les propos entendus par ailleurs des participants aux entrevues : « À titre d'exemple, un centre qui dispose de 100 ETP a besoin de 100 élèves à temps plein pour dépenser son enveloppe budgétaire. Un autre centre, qui compose avec une clientèle à temps partiel (6 heures/semaine), devrait compter 500 élèves pour atteindre le même résultat. Accueillir cinq fois plus d'élèves s'avère évidemment beaucoup plus complexe. Pourtant, cela ne paraît pas dans les règles de financement des commissions scolaires. Ainsi, dans les petits centres, là où la capacité d'accueil est facilement atteinte, il est difficile de ne pas privilégier un mode de fréquentation à temps plein, beaucoup moins exigeant [pour l'octroi des ressources] » (ACSQ, 2005, p. 19).

58 Le même obstacle est relevé par l'Association des cadres scolaires du Québec : « Depuis l'introduction du financement basé sur l'élève "équivalent temps complet, les règles de formation des groupes sont disparues, au profit d'un nombre d'élèves par groupe selon les services [de formation prévus au régime pédagogique]. Cette mesure a eu un effet pervers, dans un contexte d'enveloppe fermée de financement. Il fallait alors doubler et même tripler le nombre d'élèves par groupe pour maximiser l'utilisation de cette enveloppe. Ce sont donc les personnes moins bien nanties qui ont subi les effets de ces modifications à caractère technique. Les programmes-clientèles requièrent un ratio maître-élèves réduit pour favoriser la réussite » (ACSQ, 2005, p. 11).

59 Au Québec, l'enseignement individualisé est un mode d'organisation de la formation issu des expériences conduites dans les classes à niveaux multiples et qui a pris son essor avec l'adoption des programmes par objectifs, implantés en 1994 (Wagner, 1994 ; ACSQ, 2005).

écris tout le temps. J'aimerais ça avoir un prof en avant : je suis une visuelle. Si le prof fait ça au tableau, je vais comprendre. » Par contre, pour d'autres, « c'est comme pour toute chose, ça dépend des personnes. Je trouve que, pour moi, c'est plus facile avec la méthode de la formation aux adultes. Tu peux avancer à ton rythme ». Sage, une autre participante propose une solution mixte : « Ce qu'il faudrait, c'est qu'il y ait des classes à certains moments, avec un prof qui soit là en enseignement magistral, pour ceux qui en ont besoin, et d'autres qui soient dans une autre classe, en apprentissage individuel. » Les entrevues réalisées auprès du personnel des centres de formation ont révélé que des stratégies d'enseignement et d'apprentissage ont été mises en place pour pallier les problèmes soulevés par ces adultes. Néanmoins, les propos rapportés par les adultes consultés nous incitent à penser que de telles stratégies ne sont pas utilisées partout.

La présence parfois massive de jeunes adultes dans les centres de formation au secondaire représente aussi un obstacle pour plusieurs adultes plus âgés. On se garde la plupart du temps de généraliser, chez les jeunes adultes, des comportements qui troublent le climat propice à l'apprentissage : indiscipline, manque d'intérêt, perte de temps, etc. Mais il demeure que l'attitude déplorable de certains jeunes, plus ou moins nombreux, fait en sorte que la réglementation conçue pour des jeunes est appliquée à l'ensemble des adultes du centre. Un adulte commente en ces termes : « Je me sens infantilisé. Et ça m'enrage de penser que, malgré leurs comportements, plusieurs jeunes qui manquent les cours auront le même diplôme que moi. »

D'une certaine façon, on soulève ici une question de relations intergénérationnelles vécues à l'échelle d'un microcosme, une classe ou un centre de formation. Or, la problématique de la présence des jeunes, du reste soulevée fréquemment, n'a pas été évoquée par tous les adultes interrogés dans les centres de formation. La cohabitation des jeunes et des adultes est une réalité qui date de plusieurs années et qui est répandue dans tous les centres, sauf quelques exceptions. On peut donc raisonnablement penser que des conditions favorables à cette cohabitation ont été mises en place à certains endroits, dans la gestion générale des centres de même que dans les classes. À ce dernier chapitre, les relations entre le personnel enseignant, l'ensemble de la classe et chacun des adultes, jeunes ou plus âgés, sont au centre des aménagements.

Le temps de présence en classe représente un obstacle d'ordre institutionnel de plus qui concerne cette fois les adultes inscrits au secondaire et au collégial et dirigés vers une formation par Emploi-Québec. « C'est très contraignant. Je finis ma 5e secondaire et je dois passer 30 heures de mathématique par semaine[60]. Des fois, c'est difficile, mais il faut être là. Ça manque de flexibilité. On devrait nous donner, par exemple, 50 heures pour faire un module et non pas nous obliger à être présent de 8 h 30 à 4 h 30. Je serais même prêt à payer si je dépassais le temps requis pour faire un module. » À ce sujet, sans que l'on verse dans les formules magiques, l'offre de cours à option constitue sans doute un palliatif, du reste utilisé dans certains établissements.

D'autre part, selon la coordonnatrice du service de formation continue d'un cégep, « le problème majeur des étudiants adultes qui reviennent aux études est la charge de travail et la difficulté à leur offrir un environnement qui tienne compte de leur vie d'adulte. Une formation d'une durée de 25 heures par semaine [au collégial] crée, pour la majorité, un grand choc au début de la formation. On se demande même s'il ne serait pas opportun d'écourter le temps de formation pendant les premières semaines, pour augmenter le rythme par la suite. Cela serait d'autant plus important que très souvent, lorsque les adultes viennent se requalifier, ils sont en crise d'estime de soi ». Au cours d'entrevues, des membres du personnel d'établissements ont mentionné que des aménagements facilitant l'apprentissage restent possibles, dans le respect d'une moyenne d'heures établie.

Les personnes interrogées à l'enseignement universitaire ont été peu nombreuses à faire mention d'obstacles institutionnels. Ceux qui ont été signalés méritent toutefois une attention particulière. Le premier a trait au contingentement de l'admission dans certains cours, qui empêche des étudiants adultes de terminer leur formation à la session prévue. Le deuxième touche la programmation des cours dans les baccalauréats par cumul, où il y aurait parfois redondance de matières.

Le troisième obstacle est propre à l'offre de formation universitaire en région excentrique. Il faut noter que les répondants étudiants sont unanimes à se dire favorisés de pouvoir poursuivre des études universitaires dans leur région de résidence et de bénéficier des efforts du service de formation continue de leur établissement pour assurer cette offre de formation. Néanmoins, les cours offerts sont forcément moins variés. Si les technologies de la communication constituent un moyen de pallier les

60 La règle est la suivante : une personne sans emploi qui étudie à temps plein doit être en classe durant 30 heures au secondaire et 25 heures au collégial.

Cette règle générale ne s'applique cependant pas à certaines catégories de personnes pour tenir compte de leur situation particulière : les personnes dirigées par les carrefours jeunesse emploi, les jeunes mères et les personnes ayant des contraintes particulières.

problèmes d'éloignement, elles ont leurs limites selon plusieurs participants. L'absence de professeurs qui assurent l'enseignement sur une base régulière est aussi déplorée : « Dans le cadre du programme de maîtrise auquel je suis inscrit, sur un total de dix cours, le prof ne se déplace que pour trois cours. Lorsque les professeurs se déplacent, on a alors des fins de semaine intensives de cours. C'est mieux que rien, mais ce n'est pas évident quand tu travailles toute la semaine. »

3.4.2 Des obstacles personnels qui dépassent en grande partie le cadre d'intervention des organismes d'éducation mais qui doivent néanmoins être considérés

Viser la croissance de la participation des adultes à l'éducation et à la formation continue oblige à prendre en considération leur situation de vie. Des contraintes objectives se posent en effet de façon déterminante. Dans deux publications québécoises récentes portant sur l'aide à l'expression de la demande éducative et sur les obstacles à la participation des adultes à la formation continue, des équipes de recherche ont mis en évidence, à leur façon, les conditions de vie qui représentent des freins indéniables à l'engagement dans un tel parcours[61]. Avec des variantes somme toute mineures, les deux recherches mettent en évidence les mêmes constats : les conditions matérielles précaires de plusieurs adultes ; la difficile conciliation travail-études, famille-études et travail-famille-études ; l'éloignement des lieux de formation. Pour leur part, dans leur analyse des obstacles à la participation des adultes peu scolarisés, Lavoie et ses collaborateurs (2004) accordent aussi une attention particulière à la nature et aux conditions du travail. Pour les personnes peu scolarisées ayant participé à cette recherche, le contexte de travail dans des métiers souvent non spécialisés ne constitue pas un incitatif en faveur de la formation : on apprend sur le tas et les employeurs sont peu enclins à soutenir la formation.

Les résultats des entrevues réalisées dans le cadre des travaux du Conseil révèlent les mêmes obstacles personnels. Mais l'un d'eux ressort avec beaucoup plus d'acuité : la situation financière précaire de plusieurs adultes. Le fait de le rappeler permet de réaffirmer l'importance de ce facteur dissuasif pour ce qui est de la participation, non seulement pour des personnes qui ne possèdent pas de diplôme d'études secondaires, mais aussi pour des adultes plus scolarisés.

Contrairement à ce que dit l'adage, pour plusieurs adultes, s'instruire à leur âge, c'est s'appauvrir, au moins temporairement. Certains, inscrits en formation générale au secondaire ou en formation professionnelle, s'expriment en ces termes : « On perd tout quand on revient à l'école. Comme moi, il y en a qui vivent sous le seuil de la pauvreté. Ce n'est pas payant, à court terme, d'aller à l'école, surtout pour quelqu'un qui est habitué à un bon salaire » ou encore « C'est une pression constante de savoir comment on va arriver ». La préoccupation de voir son niveau de vie diminuer est aussi mentionnée par des adultes inscrits en formation technique au collégial.

La fragilité de la situation financière des adultes inscrits à des mesures de soutien financier de l'État est au cœur des propos des personnes visées : « Je suis inscrit à la CSST et je n'aurai pas droit aux mesures de soutien d'Emploi-Québec quand la CSST va cesser de payer parce que je n'ai pas eu de [prestations de] chômage pendant les trois dernières années[62]. Donc, ce qu'ils nous disent, c'est : "Tu as travaillé tout le temps, tu es le problème !" Mais moi, je ne peux pas retourner travailler dans un métier qui exige du travail physique. Je n'ai aucune idée de ce que je vais faire quand j'aurai fini ma 5e secondaire. Il n'y a rien du côté d'Emploi-Québec pour moi. » À la question visant à savoir si la seule possibilité est celle qui consiste à être prestataire de l'assistance-emploi, la personne répond : « Oui, mais c'est impossible avec 500 piastres par mois. Le loyer seulement me coûte 525 $. [...] La seule fois que j'ai eu du chômage, j'avais 16 ans. Quelque part, je trouve que c'est un peu mal organisé. »

Le recours au Programme de prêts et bourses, auquel on songe rapidement, ne semble pas une solution pour tous les adultes. À ce propos, l'un d'eux déclare : « Tu as un but : avoir ton premier diplôme ; tu l'atteins. Tu te fixes un autre but : je veux un DEP. Et quand tu vas au DEP, tu dois t'inscrire au Programme de prêts et bourses. Tu t'endettes. J'ai 53 ans. Je vais avoir 60 ans et je serai encore endettée. On peut accepter de s'endetter à 20 ou 30 ans, mais pas dans la cinquantaine. »

Sans qu'elle soit pour autant associée à la pauvreté, la question financière a été moins fréquemment abordée par les adultes inscrits à l'université. Il faut noter qu'en majorité, sauf en ce qui concerne l'Université du troisième âge, les participants entendus occupaient un emploi et poursuivaient donc des études à temps partiel. Les coûts associés à la formation ont toutefois été soulevés par les

61 Paul Bélanger et Brigitte Voyer, 2004, p. 62-65 ; Natalie Lavoie et autres, 2004.

62 Il faut préciser qu'en vertu de la réglementation fédérale relative à l'assurance-emploi, la personne admissible doit notamment avoir travaillé pendant le nombre d'heures assurables au cours des 52 semaines précédant immédiatement le début de la période de prestations (ou la période commençant le début de la période de prestations antérieure, si celle-ci a débuté pendant ces 52 semaines). En d'autres termes, la personne doit avoir contribué à l'assurance-emploi.

adultes inscrits dans une université d'une région excentrique. Ainsi, on estime qu'en raison de l'éloignement du lieu où sont offerts les cours, les adultes seraient plus nombreux à abandonner. À partir de cette impression, on peut utiliser l'image d'un cercle vicieux : « Moins il y a d'étudiants, plus ceux qui étudient se sentent isolés et plus ils ont de distance à faire pour étudier. Plus il y a de distance à parcourir pour étudier, plus les coûts des études augmentent et plus la tentation d'abandonner grandit. »

L'accessibilité financière à l'éducation et à la formation continue a aussi été notée par des participantes et des participants de l'Université du troisième âge. Comme cet établissement doit s'autofinancer, les frais d'inscription aux cours, aux ateliers ou aux conférences peuvent être prohibitifs pour les retraités moins fortunés.

Les témoignages rapportés relèvent du paradoxe : les adultes qui désignent la précarité financière comme un puissant obstacle à la formation sont pourtant en formation. Dans le cadre de ses travaux de recherche, le Conseil n'a pu ni entendre des adultes qui ne participent pas à une formation ni suivre une cohorte d'adultes après leur démarche de formation. Il n'est donc pas en mesure de démontrer, témoignages ou chiffres à l'appui, que le manque de ressources financières représente soit un obstacle à l'idée même d'entreprendre une formation, soit une préoccupation telle qu'il oblige des adultes à mettre un terme à une démarche amorcée. Sur la base des résultats d'enquêtes sur la participation rapportés au premier chapitre, de même qu'en s'appuyant sur les propos tenus par des intervenants dans les organisations visitées, le Conseil retient tout de même l'importance de la précarité financière de plusieurs adultes comme une hypothèse pouvant expliquer leur non-participation. Il est utile de rappeler que, selon un sondage CROP réalisé en 2003, parmi les 38 % d'adultes n'ayant pas participé à une activité de formation, 57 % avaient un revenu inférieur à 20 000 $.

3.4.3 Des dispositions dissuasives au regard de la formation

L'étude de Lavoie et de ses collaborateurs s'intéresse aux obstacles liés aux dispositions des personnes peu scolarisées. Six aspects principaux ressortent : « Ainsi, les rapports qu'entretiennent les adultes peu scolarisés à l'égard des pratiques de lecture et d'écriture, les expériences scolaires éprouvantes et certaines perceptions par rapport à l'école et la formation, la perception négative de soi au plan de l'intelligence et de l'apprentissage, l'avancement en âge, les retombées lointaines de la formation ainsi que l'absence de culture de formation sont des éléments essentiels à prendre en compte en ce qui a trait aux aspects dispositionnels des obstacles à la participation » (Lavoie et autres, 2004, p. 177).

Les résultats des entrevues tenues dans le cadre des travaux du Conseil ne permettent pas de donner un poids aussi important aux dispositions dissuasives représentant une barrière à la formation. Étant donné l'existence de l'étude citée plus haut, le Conseil n'a en effet pas jugé à propos d'étendre la recherche aux adultes peu alphabétisés. C'est donc sur d'autres groupes de la population adulte que son attention s'est portée. Toutefois, si certains facteurs de dissuasion ont été mentionnés par les adultes interviewés, ils ont la plupart du temps été évoqués de manière positive, une fois donc la barrière traversée. Par exemple, le passé scolaire de certains, inscrits au secondaire ou au collégial, ne les encourageait guère à entreprendre une formation, surtout dans un cadre formel. Mais ce souvenir est en quelque sorte revisité à la lumière d'un retour aux études certes non exempt d'embûches, mais néanmoins porteur d'espoir de réussite. On en arrive donc à redorer l'image de la fréquentation scolaire, à partir d'une nouvelle expérience entreprise depuis plus ou moins longtemps. Ainsi, au sujet de la conception de l'apprentissage à l'âge adulte, les personnes inscrites au secondaire et au collégial s'entendent généralement pour dire que l'école n'est pas, et de loin, le seul lieu d'apprentissage. À l'âge adulte, on choisit l'école parce qu'on a besoin d'un diplôme pour avancer, pour progresser. À l'âge adulte, on ne perd plus son temps comme avant, justement parce qu'on n'a plus de temps à perdre.

Cette conception revisitée de l'éducation et de la formation continue, particulièrement dans un parcours d'éducation formelle, est donc possible si la reconnaissance et la promotion du droit d'apprendre à tout âge sont assurées et que les adultes disposent d'une information suffisante pour envisager d'amorcer une démarche éducative. Les propos d'une participante à la formation, à la veille d'obtenir son diplôme d'études secondaires avec des résultats remarquables, en témoignent : « J'ai dû laisser l'école à 15 ans. J'ai toujours fait passer tout le monde avant moi. J'ai eu des enfants très jeune ; j'ai travaillé comme serveuse pendant 35 ans et, [ne pouvant plus exercer ce métier], j'ai finalement décidé de réaliser le rêve que j'avais quand j'étais jeune : devenir comptable. Et je suis à la veille d'y arriver. »

Par ailleurs, une réalité que vivent de nombreux adultes doit être prise en considération. Le rapport à la lecture, à l'écriture et au calcul, mis en évidence par Lavoie et ses collaborateurs, constitue en effet une disposition dissuasive, certes connue mais à laquelle il faut accorder la plus grande attention. Ce frein à la participation a aussi été observé dans le secteur résidentiel de l'industrie de la construction. Une étude (Charest, 2003, p. 99) fait ressortir que, d'après quelque 8 % des travailleurs sondés, les faibles capacités en lecture et en écriture représentent

un empêchement à leur formation. Le quart des employeurs mentionnent le même obstacle chez les travailleurs, d'où l'importance d'entreprendre les actions appropriées pour inciter les travailleurs à avoir recours aux ressources communautaires et scolaires qui sont en mesure de répondre à ce besoin de maîtrise de ces compétences de base. Le chercheur interpelle les employeurs à ce sujet, les invitant à soutenir les démarches en ce sens.

3.5 Développer et maintenir la motivation des personnes tout au long de leur démarche de formation par un soutien approprié et un accompagnement

Le retour aux études dans un cadre formel s'avère une période difficile pour beaucoup d'adultes. Si, dans certaines organisations, des efforts sont faits pour laisser aux personnes une brève période d'adaptation, plusieurs participants déplorent le fait que, trop souvent, ils sont lancés dans la mêlée, laissés à eux-mêmes avec comme seul soutien celui des adultes qui vivent la même réalité que la leur. Au dire de plusieurs participants, les quatre, cinq ou six premières semaines ont été une étape d'adaptation particulièrement ardue au cours de laquelle doutes et craintes sur leur capacité de réussir occupaient le centre de leurs préoccupations, s'ajoutant pour certains à la tension générée par une situation financière fragile. Le milieu de formation doit donc se soucier de maintenir la motivation des adultes. Que font les organisations à cette fin?

Dans la section 3.3.1 du présent chapitre, le Conseil a insisté sur l'importance d'aider l'adulte à trouver du sens à la formation qu'il décide d'entreprendre. Or, surtout lorsque la fin du parcours de formation envisagé est lointaine, le lien entre ce projet éducatif et le projet de développement personnel ou professionnel qu'on s'était fixé au départ n'est pas pour autant une évidence au moment d'entreprendre la formation, *a fortiori* lorsque le parcours s'allonge. Les entretiens avec les adultes ont permis de dégager ce constat pour une majorité de personnes inscrites en formation générale au secondaire, mais aussi, quoique dans une moindre mesure, pour des adultes qui suivent une formation collégiale ou même une formation universitaire.

« Dès mon premier cours, c'était du chinois. La première journée, quand je suis allée au cours de français, on me parlait de *déterminants*. Vous me direz que c'est un détail, mais non. Je n'avais jamais entendu parler de ça. Alors, au bout d'une semaine, j'ai dit : "Je laisse tomber ; je suis partie depuis trop longtemps." Et là, je suis allée voir le prof, comme ma conseillère me l'avait dit. Et il m'a dit : "Ce n'est pas compliqué ; c'est un article." "Mais pourquoi tu ne l'as pas dit avant?" C'est sûr que tu es rouillée avant d'embarquer dans le bateau. J'étais loin de mon rêve de devenir comptable. Ça m'a pris une couple de mois. Souvent, je suis allée voir la conseillère et j'ai dit que je n'étais pas capable. Et voilà que maintenant j'arrive à voir le bout en premier : mon diplôme de 5e secondaire. »

Dans un cadre formel, l'encouragement dont font part les adultes, assez souvent du reste, vient du personnel enseignant, du conseiller ou de la conseillère pédagogique ou encore du tuteur. « Je n'oublierai jamais un prof en particulier. Il m'a dit : "Même si tu coules, on recommence. On va continuer et tu vas réussir." »

Un adulte inscrit à un programme menant à une attestation d'études collégiales rapporte, de son côté, combien il trouvait grand l'écart entre l'atteinte de son but, soit gérer l'entreprise familiale, et le début d'une longue démarche pour y arriver : « J'ai toujours dit que l'école, ce n'était pas fait pour moi parce que moi, j'apprends avec mes mains. Mais il me faut des bases solides pour gérer l'entreprise. Tu ne gères pas une affaire de deux millions comme tu gères une paye. Mais les profs m'aident et me disent ce que je vais pouvoir faire avec ce que j'apprends. Ce n'est pas évident, surtout au début. Il a fallu qu'on me raccroche. Ça a vraiment commencé quand on a eu à faire un plan d'affaires. On le fait au cégep, mais c'est comme si j'étais vraiment dans mon entreprise. »

L'importance de l'accompagnement en cours de formation est aussi ressortie des entrevues. Quel que soit le lieu de formation, plusieurs des personnes interrogées ont mentionné qu'il faut trouver les moyens d'amener les adultes à prendre confiance en leur capacité d'apprendre. Un accompagnement centré sur l'expression de la demande de formation vise aussi à ce que la démarche de formation corresponde au projet initial. À ce titre, la participation des adultes est requise.

Le plan d'action afférent à la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue mentionne que les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) auront notamment la responsabilité d'accompagner et de conseiller les adultes tout au long de leur démarche de formation (MEQ, 2002, p. 8). La notion d'accompagnement fait l'objet d'une attention particulière dans le document de réflexion et d'orientation pour un renouvellement des SARCA (DFGA, 2004). On y retient cinq dimensions et la réflexion proposée est du plus grand intérêt. Le Conseil les rappelle ici, reprenant les termes du document (DFGA, 2004, p. 29-31) :

- « Accompagner, c'est d'abord une façon de caractériser un mode général d'intervention. » C'est mettre au service de chaque adulte ses savoirs mais sans se substituer à lui.

- « Accompagner, c'est aussi soutenir la personne dans sa globalité. » Envisager une formation tout comme s'inscrire dans une démarche de formation constituent un moment de transition qui suppose une remise en question.
- « Accompagner, c'est également ne pas laisser l'adulte cheminer seul. » Cette intervention est d'autant plus requise au cours d'une démarche d'accueil ou de formation dans laquelle plusieurs intervenants sont en cause.
- « Accompagner, c'est aussi assurer le suivi de ce qui a été convenu. » Il ne s'agit pas pour autant de substituer cet accompagnement aux mécanismes de suivi individuel des apprentissages, assurés déjà dans les établissements d'éducation formelle.
- « Enfin, l'accompagnement est un acte relationnel et professionnel qui s'établit dans la durée. » En d'autres termes, accompagner, c'est également soutenir l'adulte tout au long de sa démarche pour assurer la réalisation de son projet, en apportant au besoin information et conseil.

Conclusion

Les constats rapportés ne peuvent être généralisés pour les organismes d'éducation des adultes ou les organisations intéressées à la formation continue, et ce, pour des considérations d'ordre méthodologique précisées au début du présent chapitre. Néanmoins, le nombre d'entrevues réalisées permet d'accorder un poids non négligeable aux résultats qui s'en dégagent. Au surplus, les travaux de Bélanger et Voyer (2004) et ceux de Lavoie et autres (2004) corroborent ces conclusions en ce qui concerne les centres de formation générale au secondaire et les organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation.

Les extraits, présentés dans ce chapitre, d'entrevues d'adultes s'exprimant sur leur expérience personnelle d'un parcours de formation révèlent certes des propos impressionnistes. Les entrevues conduites, à caractère exploratoire, ne permettent pas d'en généraliser les résultats. Le Conseil ayant jugé hautement opportun de laisser notamment la parole aux adultes, il a en conséquence pensé pertinent d'en faire état.

Le Conseil retient que les organisations consultées ont à cœur d'être à l'écoute des besoins du milieu et de ceux des adultes. Dans la mesure du possible, l'État et les établissements d'éducation formelle ont consenti des efforts pour assurer une offre diversifiée de formation. On observe cependant que c'est d'abord et avant tout en ce qui a trait à la formation liée à l'emploi que l'offre s'est élargie. Les actions visant la formation continue de la main-d'œuvre doivent être soutenues. Néanmoins, si dans les principes leur bien-fondé est reconnu, des dimensions de la formation des adultes, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, sont laissées pour compte. Si ce n'est de l'offre de service de l'Université du troisième âge et des organisations communautaires, la formation à des fins de développement personnel figure dans les faits de second ordre. Est-il utopique de penser que les liens tissés au fil des ans entre le milieu de l'éducation et le monde du travail pourraient s'étendre à d'autres milieux et qu'il serait tout aussi légitime d'y consentir autant d'énergie ? Si tel était le cas, les organisations d'éducation des adultes devraient établir progressivement des priorités pour agir sur l'environnement global de la formation.

Au regard des quatre défis exposés, le Conseil constate aussi que, de façon générale, les actions visant à faire émerger la demande d'éducation et de formation continue sont limitées. La multiplication de celles-ci en amont de la formation constitue un défi majeur. Or, peu de ressources y sont consenties, particulièrement dans le secteur de l'éducation formelle. Le plus souvent, les gestes posés en amont sont restreints à la diffusion d'information sur l'offre de service. De surcroît, dans la plupart des organisations, les activités liées à l'accueil sont offertes aux adultes qui manifestent déjà un intérêt pour une formation.

On remarque encore que, parfois, des relations se sont établies entre les établissements de formation et des organismes communautaires. Il s'agit là d'une voie prometteuse pour l'expression de la demande des adultes peu intéressés à l'éducation et à la formation continue.

Le Conseil note également que les motivations guidant l'expression d'une demande suivie de l'inscription dans une démarche de formation sont pour le moins diversifiées. Surtout chez les adultes moins scolarisés, c'est, pour certains, la prise de conscience qu'on en est à un point de non-retour et que la formation peut s'avérer une clé permettant de changer sa situation. Pour d'autres, la situation force le retour aux études, sans qu'ils en aient auparavant esquissé le projet : une réorientation professionnelle obligée, une mise à pied, l'arrivée d'un enfant. La formation est, pour de nombreux adultes, un passage obligé. Mais l'inscription dans une démarche de formation n'est pas pour autant facile ; pour plusieurs, le passé scolaire malheureux offre au départ peu de garanties de réussite. De plus, l'horizon de changement est plus lointain.

Les adultes plus scolarisés se sentent généralement motivés par le désir d'apprendre. La formation revêt un sens ; elle permet de progresser professionnellement ou de mieux vivre une fois à la retraite. Généralement, on entretient alors une image positive des études et de l'apprentissage.

Chez un nombre important d'adultes immigrants, la formation n'est pas un objectif qu'on s'était fixé. Il s'agit même, pour plusieurs, d'un long détour pour l'intégration en emploi. Le ressentiment est présent chez une grande partie des personnes ayant participé aux entrevues.

Si, pour plusieurs, l'engagement dans un projet de formation est le fruit d'une réflexion mûrie, sa réalisation n'en est pas pour autant facile. Il faut certes une solide dose de volonté pour concilier vie personnelle, vie professionnelle et études. Mais il faut aussi beaucoup de soutien et d'accompagnement de la part des responsables de la formation. À ce sujet, nombreux sont les adultes qui ont une opinion positive de l'accueil assuré par le personnel des organismes de formation. Néanmoins, des lacunes subsistent, signalées avec plus ou moins de vigueur selon les groupes d'adultes consultés.

Par ailleurs, plusieurs participants dirigés vers une formation par Emploi-Québec revendiquent le droit de s'inscrire à un programme de leur choix, sans que ce choix soit surdéterminé par la durée la plus courte possible du parcours de formation. Cette question a fait l'objet d'une attention particulière.

L'accessibilité financière aux études est également soulevée par les adultes sans emploi ou ayant un faible revenu. Mais un meilleur soutien financier est abordé par d'autres. Un système d'aide financière approprié à la situation des adultes, dont plusieurs ont des obligations familiales, a été fréquemment évoqué.

Par ailleurs, une bonne partie des personnes interrogées ont fait valoir que l'insuffisance des services d'accueil pour la clarification des besoins de formation explique que bon nombre d'adultes ne ressentent pas d'intérêt pour la formation continue. L'information insuffisante sur les conditions facilitant l'insertion d'un adulte en formation a aussi été relevée.

Enfin, les services de reconnaissance des acquis et des compétences des adultes sont insatisfaisants, quand ils ne sont pas inexistants. Il en est de même pour l'accessibilité à des formations d'appoint, ce qui pourrait abréger le parcours de formation.

Les pratiques des organisations intéressées à l'éducation des adultes ont été examinées au regard de quatre défis susceptibles d'influer sur l'expression de la demande d'éducation et de formation continue des adultes. À partir de ses constats de recherche, le Conseil a dégagé les principaux enjeux. C'est ce qui l'amène, dans le chapitre qui suit, à formuler des idées-forces à l'appui des recommandations qu'il fait valoir, en vue de guider l'action visant une expression élargie de la demande d'éducation et de formation continue des adultes.

CHAPITRE 4 DES IDÉES-FORCES ET DES RECOMMANDATIONS POUR GUIDER L'ACTION VISANT L'EXPRESSION DE LA DEMANDE D'ÉDUCATION ET DE FORMATION CONTINUE DES ADULTES

Introduction

Toute action collective orientée vers une expression plus étendue et équitable de la demande d'éducation et de formation continue des adultes ne peut être envisagée sans changements considérables. Plus encore, le Conseil estime qu'une politique d'éducation des adultes et de formation continue axée sur l'expression de la demande ne peut s'étendre à tous les publics sans un engagement financier additionnel, notamment de la part de l'État. De façon plus ou moins accentuée, tous les enjeux qu'a formulés le Conseil dans le présent avis ont des conséquences de nature financière. En adoptant la position qui consiste à ne pas s'enfermer dans un choix de croissance nulle des coûts, le Conseil propose d'envisager progressivement l'avenir de l'éducation des adultes et de la formation continue en fonction des défis qui se posent aux adultes tout comme à l'ensemble de la société québécoise.

La question du financement est en effet centrale. Tout d'abord, proposer des conditions pour favoriser l'expression de la demande suppose la mise en œuvre d'actions en amont de la formation proprement dite, auprès des personnes, des organisations et des collectifs peu intéressés ou qui se heurtent à des obstacles qui entravent l'inscription dans une démarche de formation. À l'évidence, les dispositifs en place sont insuffisants : pour certains groupes de la population adulte et certaines organisations, la demande demeure silencieuse. Viser l'élargissement de l'expression de la demande et ses retombées possibles, c'est-à-dire le développement d'une culture de la formation continue et l'augmentation de la participation à l'éducation et à la formation continue, implique qu'une offre de service correspondant à cette demande s'ensuive.

Le Conseil a fait ressortir que le Québec affiche un déficit quant à la participation des adultes à la formation continue. Il a donc du mal à concevoir comment le Québec peut combler ce déficit s'il est établi comme postulat que l'État n'est pas en mesure d'ajouter des ressources financières. Certains proposeront plutôt d'accroître la responsabilité des individus dans le financement de la formation continue. Il est difficile d'envisager qu'une telle option ait pour effet de favoriser l'expression de la demande de formation des adultes, particulièrement des moins nantis.

On doit en premier lieu convenir que le maintien des taux actuels de participation des adultes à l'éducation et à la formation continue représente en soi un défi majeur. Le Conseil juge donc important de faciliter le parcours éducatif des catégories de la population adulte qui expriment déjà une demande de formation. En effet, la perspective d'éducation tout au long de la vie oblige à des allers-retours en formation. Il faut de surcroît étendre la formation continue à ses multiples dimensions, ce qui n'est actuellement pas le cas parce qu'elle est souvent réduite à la seule visée professionnelle. Il faut donc soutenir la participation des adultes qui expriment une demande de formation et y donnent suite.

Mais on doit aussi admettre que le taux de participation actuel est insuffisant dans une société de plus en plus exigeante à cet égard. Il faut donc aller bien au-delà afin de rejoindre, d'écouter, de mobiliser et de soutenir les adultes, les collectifs et les organisations qui ne manifestent pas de besoins à cet égard ou qui ne les expriment pas.

4.1 Des idées-forces pour favoriser l'expression de la demande

Afin non seulement de maintenir la participation des adultes, des collectivités et des organisations qui s'engagent en formation continue mais aussi de l'élargir, le Conseil formule quatre idées-forces qui servent d'assise aux recommandations qu'il présente. Elles sont susceptibles de favoriser un développement de l'éducation des adultes et de la formation continue centré sur l'expression de la demande, pour le plus grand bénéfice personnel et professionnel des adultes tout autant que de la société québécoise.

Une première idée-force relative à la reconnaissance officielle et à la promotion du droit des adultes à l'éducation et à la formation continue

La reconnaissance et la promotion d'un droit reposent sur l'affirmation de l'existence d'un intérêt significatif pour une personne, voire une catégorie de personnes, en ce qui concerne l'accès à une situation jugée souhaitable et valable, et dont la non-satisfaction entraînerait une lacune importante pour la réalisation

personnelle de chacun. Selon le Conseil, cette reconnaissance partielle prévaut pour la formation générale de base des adultes, mais aussi pour les activités menant à la qualification en formation professionnelle et technique. L'importance de ces formations, affirmée sans contredit pour les jeunes, justifie aussi la reconnaissance du droit des adultes d'y accéder. **Adopter une stratégie axée sur la reconnaissance et la promotion du droit des adultes en cette matière constitue donc une première idée-force visant la valorisation de l'éducation et de la formation à l'âge adulte et porteuse d'un message fort pouvant influer sur l'expression de la demande.**

Une deuxième idée-force relative à l'actualisation de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue

La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, rendue publique en 2002, propose explicitement une approche centrée sur la personne dans toutes ses dimensions. Tout en accordant à juste titre une attention particulière à certains groupes, on y souligne que « la nécessité de poursuivre sa formation tout au long de la vie s'applique à l'ensemble des citoyennes et des citoyens sans distinction. Cette nécessité interpelle les pouvoirs publics, comme elle se pose pour le secteur privé et pour l'adulte, premier responsable et agent principal de sa formation » (Québec, 2002, p. 3) **Miser sur cette politique gouvernementale représente une deuxième idée-force invitant à poursuivre les efforts de sa mise en œuvre, dans une perspective de convergence des actions des partenaires, et à opter pour l'inclusion d'un nombre élargi d'acteurs conviés, que ce soit dans le secteur de l'éducation formelle, les collèges et universités étant inclus, ou dans le secteur de l'éducation non formelle, notamment dans les organismes d'éducation populaire et les entreprises.**

Une troisième idée-force relative à la mobilisation des organisations pour la promotion de l'éducation des adultes et de la formation continue

En arriver au résultat escompté, soit l'expression de la demande, suppose des actions résolument menées à cette fin. Selon le Conseil, il faut relever quatre défis : aller vers la demande des personnes, des collectifs et des organisations ; la susciter en aidant à la construction d'un projet ; soutenir la décision d'acquérir une formation ; enfin, développer et maintenir la motivation. **La mobilisation des acteurs dans un chantier collectif de promotion de l'éducation des adultes et de la formation continue constitue la troisième idée-force. Elle vise à valoriser tous les lieux et les modalités d'éducation et de formation de même qu'à cibler les actions adaptées à la situation particulière de certains groupes de la population et des organisations.** Le Conseil pense ici notamment aux groupes désignés dans la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue : les moins de 30 ans sans qualification, les personnes handicapées, les personnes immigrantes, les nations autochtones, les personnes de 45 ans ou plus sur le marché du travail, la petite entreprise, les travailleurs autonomes et les personnes occupant un emploi atypique.

À titre d'exemple pour soutenir la mobilisation des acteurs à cet égard, le Conseil souligne l'intérêt d'une initiative récente invitant au partenariat diverses organisations intéressées à l'éducation et à la formation continue des adultes. À la fin d'octobre 2005, à l'aide du soutien financier du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes et ses partenaires ont organisé le Rassemblement sur les perspectives de l'éducation et de la formation continue. Cet événement a réuni quelque 200 personnes de tous les milieux intéressés certes à miser sur les progrès accomplis au cours des dernières années, mais aussi à « projeter l'avenir », en joignant leurs efforts afin de lever les obstacles à une participation élargie des adultes à la formation.

Ce rassemblement a conduit à préciser l'objet du chantier collectif visant la mise en œuvre concertée d'une stratégie nationale en matière d'accessibilité à une formation de qualité. On sait que la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue se définit comme une politique « partenariale définissant un projet collectif rassembleur, qui est construit sur la base du renouvellement et du renforcement des liens synergiques entre les acteurs concernés par l'apprentissage tout au long de la vie » (Québec, 2002, p. V). Selon le Conseil, un rassemblement comme celui d'octobre 2005 représente un lieu de mobilisation et de partenariats souhaités, et ce, encore plus si les employeurs joignent le mouvement. Ce type d'initiative peut fortement contribuer à la construction de la société éducative fréquemment évoquée dans les discours. La tenue périodique de tels événements permet l'échange d'idées novatrices pour le développement de l'éducation des adultes et de la formation continue au Québec.

Une quatrième idée-force relative à une vision de l'accueil de la demande individuelle et collective de formation qui ne soit pas assujettie à une fin d'inscription en formation

Viser d'abord l'expression de la demande plutôt que la mise en marché d'une offre de formation conduit à l'adoption d'une vision globale de l'accueil dégagée de l'intérêt exclusif de l'inscription d'un adulte ou d'un groupe d'adultes à un programme donné de formation. Voilà ce qui constitue la quatrième idée-force. **Cette approche place l'adulte au centre d'une démarche pouvant conduire à la formation, sans que celle-ci soit obligatoire ni envisagée nécessairement à court terme.**

4.2 Des recommandations pour favoriser une expression élargie de la demande d'éducation et de formation continue

Les efforts consentis en éducation des adultes et en formation continue, au cours des dernières années, se sont inscrits surtout dans l'aménagement de l'offre de formation, des modalités de son financement et de son organisation de même que dans des mesures visant l'accessibilité pour un plus grand nombre d'adultes. S'il faut, à juste titre, se réjouir des résultats atteints, notamment au regard de l'éventail de l'offre d'éducation formelle et non formelle, il faut aussi convenir que, généralement, l'offre de service répond principalement aux besoins connus et exprimés. Le Conseil a fait ressortir que les mesures tendent souvent, d'une part, à privilégier la formation liée à l'emploi ou à l'employabilité et, d'autre part, à reproduire les inégalités sociales. Actuellement, l'intérêt pour l'apprentissage est en grande partie déterminé par des dispositions liées au statut socio-économique des adultes. Or, une action publique ciblant l'émergence d'une demande élargie d'éducation et de formation continue ne peut se limiter à assurer une meilleure gestion des interventions connues. Elle oblige à se tourner vers les adultes (Voyer, 2003) et à susciter leur intérêt pour la formation continue. Cette action publique suppose donc des interventions en amont de la formation, particulièrement par la mise en place de conditions visant à stimuler la motivation individuelle et collective mais aussi à rendre possible la formation, si le besoin s'exprime.

Les défis qui se posent à l'État et aux organisations visées, pour ce qui est de favoriser l'expression de la demande, sont certes considérables et appellent à des changements importants, mais le Conseil estime qu'ils peuvent être relevés. Afin de guider les actions en ce sens, il soumet les recommandations qui suivent.

RECOMMANDATION 1

Dans la conclusion du chapitre 2 du présent avis, le Conseil a affirmé que la proclamation du droit des adultes d'accéder à la formation générale de base tout comme à la formation professionnelle ou technique conduisant à une qualification constitue une orientation structurante pour la promotion de l'éducation et de la formation à l'âge adulte, et peut influer sur l'expression de la demande. Le Conseil a allégué que les raisons qui motivent la valorisation de ces formations pour les jeunes valent tout autant pour les adultes.

En mettant en avant le principe de l'accessibilité à l'éducation et à la formation continue, le Conseil a souligné le fait que reconnaître et promouvoir le droit des adultes en cette matière, c'est lancer un puissant message pouvant influer sur l'expression de la demande et produire un effet sensible sur une participation élargie à la formation continue. C'est ce qui l'a conduit à formuler, dans la section précédente, une idée-force relative à l'adoption d'une stratégie axée sur la reconnaissance et la promotion du droit des adultes à l'éducation et à la formation continue.

Encore faut-il circonscrire ce droit et examiner en profondeur les conditions à mettre en place pour en assurer l'exercice. Le Conseil juge nécessaire de procéder à cet examen de manière systématique et approfondie. Cet examen devra en outre permettre de statuer sur la responsabilité qui devrait incomber à divers acteurs, particulièrement à l'État, aux entreprises et aux adultes eux-mêmes.

Considérant que la reconnaissance du droit des adultes à l'éducation et à la formation continue représente un message porteur pour la valorisation de l'éducation tout au long de la vie ;

considérant les constats statistiquement démontrés d'une participation à l'éducation et à la formation continue qui varie selon les groupes de la population adulte, en raison notamment du statut socio-économique ;

considérant que l'émergence égalitaire de l'expression de la demande de formation et l'accès aux ressources éducatives constituent un défi qui suppose des actions en amont de la formation, à commencer par la reconnaissance du droit des adultes en cette matière ;

considérant que le droit de toute personne à l'instruction publique est actuellement assujetti, dans la mesure et suivant les normes prévues par la loi, aux termes définis dans la Loi sur l'instruction publique ;

considérant que la participation des adultes à l'éducation et à la formation continue s'effectue aussi, dans le système d'éducation formelle, à l'enseignement supérieur sans que le statut d'adulte soit précisé ;

considérant que la participation des adultes à l'éducation et à la formation continue s'effectue aussi dans une multiplicité d'autres lieux et sous diverses formes ;

considérant que les nouveaux modes d'organisation du travail font apparaître de façon constante des besoins de formation continue chez les travailleuses et les travailleurs et que l'entreprise, parce qu'elle en tire profit, doit exercer une responsabilité à cet égard ;

considérant que la reconnaissance du droit des adultes à l'éducation et à la formation continue constitue un message clair de valorisation et de promotion de l'équité ;

considérant enfin que cette reconnaissance du droit suppose d'en cerner avec précision les conditions et les limites d'exercice ;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et à la ministre de l'Emploi et de la Solidarité sociale, coprésidents du Comité de suivi de l'implantation de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, de procéder à : 1) l'examen approfondi du droit des adultes à l'éducation et à la formation continue ; 2) l'établissement des conditions qui le rendront effectif.

RECOMMANDATION 2

Le gouvernement du Québec a fait le choix de se donner une politique d'éducation des adultes et de formation continue portée par tous les partenaires visés. Il a en outre fait de l'émergence de l'expression de la demande de formation la visée centrale de sa politique. Or, susciter et encourager l'expression de la demande, surtout auprès des adultes, des collectivités et des organisations qui n'ont pas l'habitude de la formation ou une tendance à cet égard, suppose des activités soutenues de sensibilisation à l'importance et aux bénéfices de la formation continue dans divers milieux. Il importe aussi de veiller à ce que l'offre de formation réponde aux aspirations soulevées de la sorte, dans un souci de cohérence.

Considérant que la culture de la formation continue est loin d'être ancrée dans tous les milieux ;

considérant que le maintien du marché de la formation dans son état actuel risque fort de perpétuer la tendance selon laquelle les personnes et les organisations plus favorisées bénéficient de la formation ;

considérant qu'il faut en conséquence favoriser l'accès du plus grand nombre à l'éducation et à la formation continue, dans une visée d'universalité et d'équité sociale ;

considérant qu'une expression plus égalitaire de la demande de formation des adultes exige des actions soutenues de sensibilisation et de valorisation de la formation continue ;

considérant que des campagnes nationales de promotion de la formation de base et de la formation continue de la main-d'œuvre sont réalisées depuis 2002, que leur effet ne peut être escompté à court terme et que la continuité de ces actions est donc nécessaire ;

considérant que, dans la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, le gouvernement du Québec affirme que l'État a une fonction majeure à exercer et qu'il confirme sa responsabilité centrale en cette matière et son rôle de gardien de l'équité ;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et à la ministre de l'Emploi et de la Solidarité sociale de profiter de toutes les circonstances pertinentes pour réaffirmer que l'État québécois entend jouer un rôle central dans la valorisation et la promotion de l'éducation des adultes et de la formation continue. Il leur recommande de façon spécifique de tenir compte de ce rôle dans les politiques et les règles de financement en soutenant, en conséquence, les organisations qui agissent en éducation des adultes et en formation continue.

RECOMMANDATION 3

Au cours de consultations menées par le Conseil, l'existence d'enveloppes budgétaires fermées, dont le montant est prédéterminé, en formation générale des adultes au secondaire et en formation continue au collégial a été soulevée de façon constante. L'accès gratuit des adultes aux services de formation générale au secondaire subit en effet une entorse importante. En outre, les chiffres exposés dans la section 2.2.2 du présent avis révèlent que de nombreux adultes ne peuvent s'inscrire à des programmes de formation continue conduisant à une attestation d'études collégiales. Au surplus, les règles budgétaires ne prévoient pas le financement de la formation professionnelle à temps partiel au secondaire et celles en vigueur dans les collèges limitent cet accès.

Considérant que le droit des adultes d'accéder au diplôme d'études secondaires doit être effectif ;

considérant que l'existence de listes d'attente dans les collèges pour l'inscription à un programme menant à une attestation d'études collégiales et que l'offre restreinte de formation à temps partiel ont pour effet de laisser insatisfaite une demande de formation, contredisant dans les faits la visée d'une politique gouvernementale axée sur l'expression de la demande d'éducation et de formation continue ;

considérant que les limites de l'accès des adultes à la formation continue à temps partiel constituent un frein à la participation à cette formation, notamment pour les adultes en emploi ;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport de consentir des enveloppes budgétaires ouvertes pour la formation générale au secondaire et la formation continue, à temps plein et à temps partiel, au collégial à des fins de qualification. Le Conseil recommande aussi d'assurer l'accessibilité de la formation professionnelle à temps partiel au secondaire.

RECOMMANDATION 4

Le Conseil a souligné l'écart important qui existe entre le nombre d'adultes moins scolarisés et le nombre d'adultes en formation. À l'évidence, la demande de formation d'un grand nombre d'adultes ne s'exprime pas dans tout son potentiel. Ce constat mérite toujours la plus grande attention. Le défi, colossal, est au cœur de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue de même que du plan d'action y afférent, et il doit le demeurer sans doute encore pendant longtemps. Toutefois, l'expression de la demande d'éducation et de formation continue des adultes plus scolarisés et leur participation réelle à la formation ne peuvent être pour autant délaissées. En éducation formelle, la baisse de l'effectif adulte observée dans les collèges et les universités est aussi préoccupante.

Considérant que le développement d'une société du savoir requiert aussi la participation des adultes plus scolarisés à la formation continue et que l'expression de leur demande de formation doit être soutenue et satisfaite ;

considérant que ni la Politique ni le Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue ne prévoient de mesures propres à l'enseignement supérieur, si ce n'est en ce qui concerne la reconnaissance des acquis et des compétences de même que de la formation de courte durée dans les collèges ;

considérant que le Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue, rendu public en 2002, se situe sur un horizon de cinq ans ;

le Conseil recommande d'élargir dès maintenant la portée de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue et du plan d'action y afférent afin d'associer de façon explicite les collèges et les universités à l'ensemble des chantiers, en apportant une attention particulière aux actions visant l'expression de la demande des adultes plus scolarisés de même qu'une offre de service conséquente.

RECOMMANDATION 5

Comme le Conseil l'a affirmé, aller vers la demande de formation par une reconnaissance du droit des adultes à l'éducation et à la formation continue de même que par une stratégie collective de promotion de l'intérêt pour l'apprentissage peut influer à terme sur les dispositions individuelles à l'égard de la formation. Pourtant, l'émergence significative d'une demande portant en germe un projet de formation ne s'ensuit par pour autant d'une manière automatique. Des interventions ciblées sont requises auprès des adultes et des organisations en vue de favoriser une prise de conscience à l'égard de l'intérêt de la formation à diverses fins et d'enclencher de la sorte un processus pouvant éventuellement conduire à la construction d'un projet de formation.

Considérant qu'avant qu'un adulte prenne la décision d'entreprendre une formation, il faut d'abord qu'il y trouve du sens ;

considérant que la clarification d'un projet de développement personnel ou professionnel peut amener plusieurs adultes à trouver du sens à la formation pour la réalisation de ce projet ;

considérant que, pour favoriser l'expression de la demande et maintenir la motivation des adultes, les enquêtes conduites par le Conseil ont révélé l'importance, pour les adultes, de services d'accueil intégrant des services d'information, d'établissement d'un bilan en vue de l'exploration et de l'identification des acquis, de reconnaissance des acquis et des compétences, d'orientation et d'accompagnement ;

considérant que des travaux importants ont été réalisés par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport afin de renouveler de tels services dans les commissions scolaires et qu'il faut miser sur les résultats de ces travaux ;

considérant que les services d'accueil, y compris les services d'information, d'établissement d'un bilan, de reconnaissance des acquis et des compétences, d'orientation et d'accompagnement, doivent être distincts des services d'insertion dans une démarche de formation et d'inscription dans un programme donné ;

considérant que ces services devraient être mis en place dans un souci d'accessibilité et de proximité, avec un objectif d'optimisation des ressources et selon des modalités convenues entre les partenaires visés dans chaque milieu ;

le Conseil recommande la mise en place, avec le financement approprié, de services d'accueil et d'accompagnement intégrant une information, un bilan, la reconnaissance des acquis et des compétences, une orientation et un accompagnement dans les commissions scolaires, les collèges et les universités, en tenant compte des adaptations requises selon l'ordre d'enseignement.

RECOMMANDATION 6

Considérant que, dans la perspective proposée par le Conseil, l'accueil et l'accompagnement sont tout aussi requis dans les organismes d'action communautaire et d'éducation populaire, notamment dans les organismes communautaires de développement de l'employabilité, et dans les organismes d'alphabétisation populaire autonome ;

considérant que les organismes sont déjà tenus de rendre des comptes dans l'utilisation des ressources financières publiques qui leur sont allouées et que les modalités de reddition ne doivent pas être alourdies indûment ;

le Conseil recommande que les organisations qui subventionnent ces organismes, dont Emploi-Québec, reconnaissent la pertinence de ces services à caractère proprement éducatif et en tiennent compte dans les ressources financières accordées tout comme dans les modalités de reddition de comptes auxquelles sont soumis ces organismes.

RECOMMANDATION 7

Considérant que, parmi d'autres ministères et organismes gouvernementaux, Emploi-Québec occupe un rôle majeur dans la mise en œuvre de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, étant donné les interventions nécessaires en matière de développement de la main-d'œuvre ;

considérant que, dans le cadre de la mesure de formation de la main-d'œuvre, pour ce qui est du volet relatif aux individus, la mission d'Emploi-Québec est d'aider les personnes à intégrer le marché du travail et de favoriser l'équilibre de l'offre et de la demande de main-d'œuvre ;

considérant que le respect et la poursuite de cette mission ne sont pas incompatibles avec le principe qui consiste à inscrire les adultes au centre de la construction de leur projet d'intégration au marché du travail et d'inscription dans une démarche de formation y conduisant ;

considérant qu'Emploi-Québec, par son réseau de centres locaux d'emploi, offre également des services dits d'accueil et de référence et que le plan d'action qui accompagne la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue prévoit que ces services soient harmonisés à ceux du réseau scolaire ;

considérant qu'en dépit des actions de formation et de perfectionnement réalisées par Emploi-Québec afin que l'approche d'intervention des agents d'aide à l'emploi de son réseau favorise l'accompagnement des adultes, les résultats des travaux menés en vue de la préparation du présent avis mettent en évidence des lacunes dans la relation qu'entretiennent les agents d'aide à l'emploi et les adultes clients ;

le Conseil recommande à Emploi-Québec d'intensifier les actions de formation et de perfectionnement du personnel des centres locaux d'emploi et de valoriser les échanges de collaboration avec les organisations de formation vers lesquelles les adultes sont dirigés.

RECOMMANDATION 8

Les milieux de l'éducation des adultes et de la formation continue sont unanimes : la reconnaissance des acquis et des compétences constitue un puissant levier de la formation continue et une assise solide pour l'expression de la demande. Comme le fait le Conseil dans un avis publié en 2000 et portant sur la reconnaissance des acquis, la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue y consacre un chapitre complet et des mesures du plan d'action y afférent ont permis la réalisation de travaux importants, tant dans le réseau de l'éducation que dans le milieu du travail.

Le Conseil n'est pas en mesure de porter un jugement d'ensemble sur la question puisque des travaux en cette matière sont encore en cours. Ces travaux en sont au stade de l'élaboration de dispositifs. Toutefois, les

personnes ayant participé aux entrevues menées dans le cadre des travaux du Conseil ont fait ressortir la nécessité, d'une part, que la mise en place de ces services soit financée et, d'autre part, que ces services soient accessibles financièrement afin que les adultes y aient recours.

Par ailleurs, des solutions à la problématique que vivent particulièrement les personnes immigrantes ont été proposées. Elles sont cependant conditionnelles à l'engagement des milieux visés. À ce sujet, l'affectation de ressources financières suffisantes est encore soulevée.

Considérant que la mise en œuvre de la reconnaissance des acquis et des compétences est centrale dans une visée de la formation continue axée sur l'expression de la demande ;

considérant que les efforts déployés pour la mise en place de services en cette matière demeureront vains si l'offre est limitée, faute de ressources ;

considérant que l'offre de la formation manquante est partie intégrante d'un processus global de reconnaissance des acquis et des compétences ;

le Conseil recommande d'allouer un financement approprié pour assurer, d'une part, une offre de services de reconnaissance des acquis et des compétences ainsi que de la formation manquante et, d'autre part, leur accessibilité pour le plus grand nombre, notamment les adultes moins nantis.

Le Conseil recommande en outre que les milieux de l'éducation et du travail assurent la reconnaissance réciproque des divers titres, certificats ou diplômes décernés de part et d'autre.

Le Conseil recommande enfin que la démarche de reconnaissance des acquis et des compétences réponde aux besoins particuliers de la population immigrante.

RECOMMANDATION 9

Orienter le développement de l'éducation des adultes et de la formation continue en favorisant l'expression de la demande oblige à des actions conséquentes dans l'offre de service. Le Conseil a fait valoir que la formation continue est au cœur du développement socio-économique des sociétés et que les besoins en cette matière iront en s'accroissant.

Considérant que les besoins de formation continue ne sont pas une réalité passagère ;

considérant que les actions visant une expression élargie de la demande d'éducation et de formation continue obligent à s'assurer que l'offre de formation s'ensuive ;

considérant que l'équité dans l'accès des adultes à la formation constitue un enjeu social dans un cadre budgétaire forcément limité ;

considérant que l'accessibilité financière à la formation continue constitue en soi un objet d'étude complexe ;

considérant que le Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études peut saisir le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport de questions relatives à l'accessibilité financière aux études ;

le Conseil recommande que le Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études produise un avis sur l'accessibilité à l'apprentissage tout au long de la vie, en privilégiant un premier objet d'analyse, soit le soutien financier à apporter aux personnes qui sont déjà arrivées à l'âge adulte et qui entreprennent une démarche de formation qualifiante.

RECOMMANDATION 10

Le Conseil a mentionné qu'il est difficile de présenter un tableau d'ensemble et à jour de l'état de la participation des adultes à l'éducation et à la formation continue. Tout d'abord, la fréquence des enquêtes réalisées ne permet pas d'apporter un éclairage actualisé. Ensuite, le recours à des paramètres différents pour mesurer l'importance de la participation rend non seulement laborieuses la comparaison de la situation québécoise et canadienne à celle d'autres pays, mais aussi la connaissance de l'évolution de la seule réalité québécoise.

Considérant que le Québec ne dispose pas d'un système intégré permettant de rassembler données et indicateurs afin d'établir de façon continue le portrait de la participation des adultes à l'éducation et à la formation continue ;

considérant qu'il est en outre difficile d'assurer une comparaison à jour de la situation québécoise et de celle d'autres pays ;

le Conseil recommande aux ministres québécois visés, notamment le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et la ministre de l'Emploi et de la Solidarité sociale, en collaboration avec les organismes concernés, d'assurer la mise en place d'un système intégré de données sur l'évolution de la participation à l'éducation des adultes et à la formation continue, en considérant la diversité des milieux et des modalités de participation.

RECOMMANDATION 11

Dans la Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes (1997), les États et les organisations non gouvernementales participants se sont engagés « à mettre les adultes en mesure d'exprimer leurs besoins en matière d'apprentissage » (Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1997, p. 14) et ont proposé l'instauration de la Semaine des Nations Unies pour l'éducation des adultes. Quelque 35 pays y ont souscrit en organisant une semaine des adultes en formation.

Considérant que le gouvernement du Québec s'est engagé, en 2002, à assurer, au cours des cinq années de l'horizon du Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue, l'organisation de la Semaine québécoise des adultes en formation ;

considérant que cette semaine a pour objectif de valoriser l'éducation et la formation tout au long de la vie, dont la formation de base ;

considérant que la tenue annuelle d'une semaine québécoise des adultes en formation peut avoir des effets sur l'expression de la demande par la valorisation du goût et de l'intérêt pour l'apprentissage ;

considérant qu'avec le soutien du gouvernement, la troisième édition de la Semaine, en avril 2005, a été le fruit de l'engagement de quelque 230 organisations et a donné lieu à un rayonnement prometteur des activités programmées à l'échelle nationale, régionale et locale ;

considérant que la coordination nationale de la Semaine et la tenue d'activités à l'échelle nationale, régionale, locale et sectorielle sont garantes du succès de l'événement ;

considérant que, si le succès de cette semaine va croissant, notamment au chapitre de la participation de la population aux activités, le mouvement demeure à son premier envol et doit continuer d'être soutenu ;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport de même qu'à la ministre de l'Emploi et de la Solidarité sociale d'assurer, notamment par leur soutien financier, la consolidation de l'organisation annuelle de la Semaine québécoise des adultes en formation, au-delà de l'horizon initialement projeté de cinq ans.

CONCLUSION

L'éducation et la formation continue des adultes sont devenues, au fil des ans, une préoccupation socialement partagée et les discours convergent sur leur caractère indispensable. Pourtant, l'écart observé entre la reconnaissance de leur importance et la participation effective des adultes québécois à la formation révèle la nécessité d'actions centrées sur une expression élargie de la demande en cette matière. Certes, au cours des dernières décennies, l'offre de service s'est développée et s'est diversifiée ; les milieux de l'éducation des adultes et de la formation continue ont multiplié leurs efforts afin de mieux cerner les besoins de formation et d'ajuster leurs activités en conséquence. S'il faut compter sur ces acquis essentiels et les consolider, on doit néanmoins convenir que l'expression de la demande ne se manifeste pas de la même façon chez tous les adultes et dans toutes les organisations ou même qu'elle ne se manifeste pas du tout. La présentation des principales caractéristiques de la participation des adultes à l'éducation et à la formation continue fait ressortir clairement l'inégalité de l'accès et, donc, l'inégalité du partage des bénéfices à en retirer. Ce constat conduit le Conseil à faire de l'accessibilité à la formation une question d'équité sociale.

Le Conseil fait valoir que toute action collective visant à favoriser une expression plus étendue et équitable de la demande d'éducation et de formation continue des adultes ne peut être envisagée sans changements considérables, d'abord en amont de la formation. Afin non seulement de maintenir la participation des adultes, des collectivités et des organisations qui s'engagent en formation continue, mais aussi d'élargir cette participation, le Conseil a formulé quatre idées qui servent de fondements aux recommandations qu'il soumet : la reconnaissance officielle et la promotion du droit des adultes à l'éducation et à la formation continue ; l'actualisation de la politique gouvernementale en ce domaine et l'inclusion des collèges et des universités pour qu'ils contribuent à sa mise en œuvre ; la mobilisation des organisations pour la promotion de l'éducation des adultes et de la formation continue ; une vision de l'accueil de la demande individuelle et collective qui ne soit pas assujettie à une fin d'inscription en formation.

La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue représente une assise sur laquelle il faut miser. Des travaux conduits dans la foulée du plan d'action relatif à sa mise en œuvre contribueront sans nul doute à lever les obstacles à l'expression de la demande. Il faut toutefois aller plus loin. Le Conseil a voulu contribuer à la réflexion sur cette question sociale qui revêt déjà et continuera de revêtir un caractère crucial pour tous les adultes du Québec de même que pour l'ensemble de la société.

BIBLIOGRAPHIE

Association des cadres scolaires du Québec, (2004). *Glossaire québécois de l'éducation des adultes et de la formation continue*, rédigé par Denis Lebel. Sainte-Foy : Association des cadres scolaires du Québec, 26 p.

Association des cadres scolaires du Québec (2005). *Réussir : bulletin de l'Association des cadres scolaires du Québec*, vol. 11, n° 1, octobre, 23 p.

Bélanger, Paul (2000). « Le nouveau contexte des politiques d'éducation et de formation des adultes ». Dans Jean-Paul Hautecœur (dir.). *Politiques d'éducation et de formation des adultes : séminaire international de Québec, 29 novembre au 2 décembre 2000*. Québec : Ministère de l'Éducation ; Montréal : Institut de l'UNESCO pour l'éducation, p. 19-34.

Bélanger, Paul (2003). « Politiques d'éducation et de formation des adultes : nouvelles tendances internationales ». Dans Marcelle Hardy (dir.). *Concertation éducation-travail : politiques et expériences*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 14-32.

Bélanger, Paul et autres (2004). « La participation à la formation des adultes : contextes québécois et international ». Dans Paul Bélanger et autres. *Les adultes en formation : les logiques de participation : portraits de la situation*. Montréal : Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, note 1, 13 p.

Bélanger, Paul et Paolo Federighi (2000). *La libération difficile des forces créatrices : analyse transnationale des politiques d'éducation et de formation des adultes*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'éducation ; Paris et Montréal : L'Harmattan, 345 p. (copie imprimée de la version accessible sur Internet : http://www.unesco.org/education/uie/pdf/PaulFra.pdf).

Bélanger, Paul et Brigitte Voyer (2004). *L'aide à l'expression de la demande éducative en formation générale et l'accueil de cette demande dans les commissions scolaires du Québec*. Montréal : CIRDEP-UQAM, 106 p.

Berton, Fabienne (2005). « Le système français de formation professionnelle continue, le paradoxe de l'initiative individuelle ». Dans Jean-Luc Guyot, Christine Mainguet et Béatrice Van Haeperen. *La formation professionnelle continue : les enjeux sociétaux*. Bruxelles : De Boeck, p. 66-86.

Betcherman, Gordon, Kathryn McMullen et Katie Davidman (1998). *La formation et la nouvelle économie : un rapport de synthèse*. Ottawa : Réseau canadien de recherche en politiques publiques, 117 p.

Bourgeault, Guy (2002a). « La reconnaissance des acquis / des compétences : à propos de quelques défis lancés par la politique du gouvernement du Québec sur l'éducation des adultes et la formation ». Conférence d'ouverture du congrès des gestionnaires de l'éducation des adultes (MEQ), Québec, 24 septembre 2002.

Bourgeault, Guy (2002b). « Formateurs et formatrices d'adultes : une profession éclatée ». Dans Brigitte Voyer et Émile Ollivier (dir.). *Formateurs et formatrices d'adultes : identités professionnelles, pratiques et conditions de travail*. Actes du colloque présenté dans le cadre du 68e congrès de l'Acfas à l'Université de Montréal. Montréal : Association francophone pour le savoir, p. 15-23.

Charest, Jean (2000). *Rapport de recherche sur les incitatifs au perfectionnement et recyclage dans l'industrie de la construction*. Montréal : L'Auteur, pour le Fonds de formation de l'industrie de la construction, 129 p.

Charest, Jean (2003). *Diagnostic sectoriel sur le perfectionnement de la main-d'œuvre dans le secteur résidentiel de l'industrie de la construction*. Présenté au Comité de gestion du Plan de formation des travailleurs du secteur résidentiel. Montréal : L'Auteur, 109 p.

Colardyn, Danielle (1997). « Gestion des compétences et mobilité professionnelle ». *Personnel - ANDCP*, n° 385, décembre, p. 15-21.

Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études (2004). *L'accessibilité financière à la réussite du projet d'études*. Sainte-Foy : CCAFE, 76 p.

Commission d'étude sur la formation des adultes (1982). *Apprendre : une action volontaire et responsable : énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*. Montréal : Ministère des Communications, 868 p.

Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris : UNESCO ; Odile Jacob, 311 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1996). *Pour un accès réel des adultes à la formation continue*. Sainte-Foy : Le Conseil, 119 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2000). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale*. Sainte-Foy : Le Conseil, 123 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Mémoire sur le projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*. Sainte-Foy : Le Conseil, 21 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2002). *La gouverne de l'éducation, priorités pour les prochaines années : rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2001-2002*. Sainte-Foy : Le Conseil, 123 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2003). *L'éducation des adultes : partenaire du développement local et régional*. Sainte-Foy : Le Conseil, 110 p.

CROP inc. (2003). *Participation à une activité de formation : sondage auprès des Québécois*. Sondage effectué pour l'Institut canadien d'éducation des adultes. Montréal : CROP inc.

Direction de la formation générale des adultes (2004). *Vers un renouvellement du service. Accueil, référence, conseil et accompagnement*. Document de réflexion et d'orientation. Version provisoire. Québec : DFGA, 67 p.

Doray, Pierre et Paul Bélanger (2005a). « Dépeindre la situation des femmes en éducation des adultes au Canada et au Québec ». Dans Claudie Solar (dir.). *La formation continue : perspectives internationales*. Paris et Montréal : L'Harmattan, p. 23-51.

Doray, Pierre et Paul Bélanger (2005b). « Société de la connaissance, éducation et formation des adultes ». *Éducation et sociétés*, n° 15, 2005/1, p. 119-135.

Doray, Pierre et Paul Bélanger (2006). *Mémoire présenté à la Commission de l'économie et du travail sur le rapport quinquennal de mise en œuvre de la Loi sur le développement de la formation de la main-d'œuvre*. Montréal : Les auteurs, 16 p.

Doray, Pierre et Pascal Mayrand (2001). « Une innovation institutionnelle à l'université : la participation des adultes ». Communication présentée au colloque de l'ACDEAULF, *Les tendances de l'éducation des adultes dans les universités*, Ottawa, février, 32 f.

Doray, Pierre, Paul Bélanger et Anik Labonté (2004). « Les contours de la demande insatisfaite de formation ». Dans Paul Bélanger et autres. *Les adultes en formation : les logiques de participation : portraits de la situation*. Montréal : Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, note 5, 51 p.

Doray, Pierre, Paul Bélanger et Mireille Levesque (2004). « La participation des femmes à la formation des adultes : une situation en changement ? ». Dans Paul Bélanger et autres. *Les adultes en formation : les logiques de la situation : portraits de la situation*. Montréal : Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, note 7, 77 p.

Emploi-Québec (2005). *Rapport quinquennal 2000-2005 : Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*. Montréal : Emploi-Québec, 150 p.

Emploi-Québec et Commission des partenaires du marché du travail (2001). *Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences*. Montréal : La Commission, 8 p. (version texte).

Emploi-Québec et Commission des partenaires du marché du travail (2005). *Valoriser l'acquisition des compétences en milieu de travail*. Montréal : La Commission.

Équipe de travail sur le maintien de l'accès à des services éducatifs de qualité (2005). *Rapport sur l'accès à l'éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 102 p.

Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente (2004). *Une université pour tous : un droit*. Mémoire de la FAEUQEP à la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités. Montréal : FAEUQEP, 17 p.

Haut Commissariat aux droits de l'homme. *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*. Adopté et ouvert à la signature, à la ratification et à l'adhésion par l'Assemblée générale dans sa résolution 2200 A (XXI) du 16 décembre 1966, entré en vigueur le 3 janvier 1976 [http://www.unhchr.ch/french/html/menu3/b/a_cescr_fr.htm] (1er décembre 2005).

Institut canadien d'éducation des adultes (2001). *Une Semaine québécoise des adultes en formation : pour développer le goût et les possibilités d'apprendre*. Étude de faisabilité remise au ministre d'État à l'Éducation et à l'Emploi. Montréal : ICEA, [123] p.

Institut de l'UNESCO pour l'éducation (1997). *Éducation des adultes : la Déclaration de Hambourg, l'Agenda pour l'avenir*. Paris : L'Institut, 14 p.

Labonté, Anik et autres (2004). « Une analyse comparative Québec-Canada de la participation à la formation des adultes ». Dans Paul Bélanger et autres. *Les adultes en formation : les logiques de participation : portraits de la situation*. Montréal : Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, note 2, 77 p.

La Haye, Jacques (1990). *Diplômes et accès aux diplômes dans les universités québécoises, 1976-1988*. Québec : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 35 p.

Lamarche, Lucie (2004). *L'éducation tout au long de la vie : les difficultés de mise en œuvre d'un droit humain à l'heure de la libéralisation commerciale des services*. Communication présentée devant la Commission de l'éducation des adultes, 26 mai.

Larsen, Kurt (1999). « Villes apprenantes, la nouvelle recette du développement régional ». *L'Observateur OCDE*, n° 217-218, p. 81-84.

Lavoie, Natalie et autres (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*. Rimouski : Université du Québec à Rimouski ; Les Éditions Appropriation, 316 p.

Léger Marketing (2001). « Sondage d'opinion : apprentissage et formation à l'âge adulte : rapport de sondage omnibus : perceptions, opinions et attitudes des Québécois à l'égard de l'apprentissage et de la formation à l'âge adulte ». Dans Institut canadien d'éducation des adultes. *Une Semaine québécoise des adultes en formation : pour développer le goût et les possibilités d'apprendre*. Étude de faisabilité remise au ministre d'État à l'Éducation et à l'Emploi. Montréal : ICEA, annexe 6.

Livingstone, D.W. (1999). « Lifelong Learning and Underemployment in the Knowledge Society : A North American Perspective ». *Comparative Education*, vol. 35, no. 2, p. 163–186.

Maroy, Christian (1998). « Société cognitive, téléformation et individualisation ». *Les Politiques sociales*, vol. 1 et 2, p. 51-63.

Maroy, Christian (2000). « Normativité des politiques de formation et transitions contemporaines : quel équilibre entre individuation et logiques collectives ? ». Dans Vincent Vandenberghe (dir.). *La formation professionnelle continue : transformations, contraintes et enjeux*. Louvain-la-Neuve : Bruylant-Academia, p. 19-37.

Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (2005). *Reconnaissance des diplômes et des compétences acquises à l'étranger : Le gouvernement du Québec s'engage à faciliter l'accès des immigrants aux professions régies par les ordres professionnels*. Communiqué de presse, 5 décembre.

Ministère de l'Éducation (1984). *Un projet d'éducation permanente : énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*. Québec : MEQ, 77 p.

Ministère de l'Éducation (2002). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : MEQ, 40 p.

Ministère de l'Éducation (2003). *Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation*. Programme poursuivi par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/pacte/pacte.html] (1er décembre 2005).

Ministère de l'Éducation (2004). *Statistiques de l'éducation : enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec : MEQ, 270 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005a). *État de la formation de base des adultes au Québec*. Rédigé par Sylvie Roy et Isabelle Coulombe. Québec : MELS, 105 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005b). *Rapport annuel de gestion 2004-2005 du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec : MELS, 130 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue (2005). *Reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique : cadre général, cadre technique*. Conception et rédaction, Sonia Fradette. Document de référence. Québec : MELS, 21 p.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2001). *L'action communautaire : une contribution essentielle à l'exercice de la citoyenneté et au développement social du Québec*. Politique gouvernementale. Québec : MESS, 59 p.

Nicaise, Ides (2000). « Formation des groupes défavorisés : dilemme équité-efficacité ? ». Dans Vincent Vandenberghe (dir.). *La formation professionnelle continue : trans-*

formations, contraintes et enjeux. Louvain-la-Neuve : Bruylant-Academia, p. 151-162.

Ollivier, Émile et Serge Wagner (2000). « La reconstruction de l'éducation des adultes ? ». Dans Jean-Paul Hautecœur (dir). *Politiques d'éducation et de formation des adultes : séminaire international de Québec, 29 novembre au 2 décembre 2000*. Québec : Ministère de l'Éducation ; Montréal : Institut de l'UNESCO pour l'éducation, p. 301-316.

Organisation de coopération et de développement économiques (2003a). *Au-delà du discours : politiques et pratiques de formation des adultes*. Rédigé par Beatriz Pont et autres. Paris : OCDE, 273 p.

Organisation de coopération et de développement économiques (2003b). *Au-delà du discours : politiques et pratiques de formation des adultes : points clés*. Paris : OCDE, 13 p.

Organisation de coopération et de développement économiques (2005). *Promoting Adult Learning*. Paris : OCDE, 147 p.

Peters, Valérie (2004). *Travail et formation : premiers résultats de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes de 2003*. Ottawa : Statistique Canada, 66 p.

Québec (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue : apprendre tout au long de la vie*. Québec : Ministère de l'Éducation, 43 p.

Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec [http://www.rgpaq.qc.ca].

Riverin-Simard, Danielle et Yanik Simard (2005). *Vers un modèle de participation continue : la place centrale de l'orientation professionnelle*. Québec : Ministère de l'Éducation, 96 p.

Solar, Claudie (dir.) (2005). *La formation continue : perspectives internationales*. Paris et Montréal : L'Harmattan, 270 p.

Statistique Canada (2004). *Tendances récentes en matière d'éducation et de formation des adultes au Canada*. Ottawa : Statistique Canada, 7 p. [http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-004-XIF/200412/aets_f.htm] (février 2006).

Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada (2001). *Un rapport sur l'éducation et la formation des adultes au Canada : apprentissage et réussite*. Ottawa : Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 104 p.

Tuijnman, Albert et Emmanuel Boudard (2001). *La participation à l'éducation des adultes en Amérique du Nord : perspectives internationales*. Ottawa : Statistique Canada, en collaboration avec Développement des ressources humaines Canada et United States Dept. of Education, 83 p.

Vandenberghe, Vincent (2000). « Préface ». Dans Vincent Vandenberghe. *La formation professionnelle continue : transformations, contraintes et enjeux*. Louvain-la-Neuve : Bruylant-Academia, p. 7-18.

Voyer, Brigitte (2003). « L'expression de la demande ». Dans Table des responsables en éducation des adultes et formation professionnelle des commissions scolaires du Québec. *L'expression de la demande : au-delà du concept… la réalité !*. Colloque, 4, 5, 6 juin, programme du colloque de la TREAQ-FP. Sainte-Foy : TREAQ-FP, p. 6-7.

Wagner, Serge (1994). *ÉDU2023 : organisation de l'éducation des adultes en milieu scolaire : recueil de textes*. Montréal : Université du Québec à Montréal, 703 p.

ANNEXE A LA COLLECTE DES DONNÉES

1. Dans les organisations

Les rencontres, à caractère exploratoire, poursuivaient les objectifs suivants :

- Comprendre la réalité des organisations : caractéristiques, mission, population visée, enjeux, etc.
- Connaître leurs pratiques en amont de la formation ou des activités à caractère éducatif (sensibilisation, prise en charge, éducation populaire), soit celles relatives au soutien, c'est-à-dire cerner les efforts consentis pour favoriser l'expression de la demande.
- Recueillir les recommandations à adresser à l'État, notamment au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, dans le but de lever les obstacles à l'expression de la demande de formation continue.
- Identifier des adultes (parcours typiques et atypiques) pour réaliser des entrevues de groupe ou des entrevues individuelles ultérieures.

Pour atteindre ces objectifs, 26 entrevues ont été réalisées dans autant d'établissements d'éducation formelle en mai et en juin 2004. À ces rencontres s'ajoute l'exposé présenté par le représentant d'un établissement universitaire aux membres de la Commission de l'éducation des adultes (CEA). Au cours de la même période et en novembre 2004, des représentantes et des représentants de huit organismes d'éducation des adultes non formelle (organismes d'éducation populaire et d'action communautaire, groupes populaires d'alphabétisation, organisations syndicales, organisations paritaires dans un secteur industriel) ont participé à des entrevues semi-dirigées. Deux entrevues ont également été menées au ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation (MAPAQ) de même qu'auprès d'une répondante en formation agricole (Plan de soutien à la formation agricole du MAPAQ). Le choix des organisations participantes a été réalisé en essayant le plus possible de tenir compte des milieux d'intervention. À ce sujet, le temps consacré à la collecte de données étant limité, le nombre d'organismes sollicités a été forcément restreint. Dans le champ de l'éducation populaire et de l'action communautaire en particulier, il était impensable de couvrir un éventail significatif d'organismes, tant ils sont nombreux et tant les secteurs d'intervention sont variés.

Enfin, des rencontres avec des responsables de 24 organismes desservant les adultes immigrants ont aussi été tenues. Les organismes communautaires qui rejoignent cette population ont été répertoriés, essentiellement à l'aide du *Répertoire des organismes partenaires du MRCI 2003-2004* et des renseignements obtenus des organismes par courrier électronique. Un profil provisoire des organismes a pu de la sorte être dressé à partir des documents accessibles dans Internet. La région d'implantation, les services offerts ainsi que leur nombre, le type d'activités organisées et la clientèle visée sont les principaux critères qui ont été pris en compte dans le choix des organismes. Il est à noter qu'un des organismes ayant participé à la recherche ne fait pas partie du milieu communautaire parce qu'il est rattaché à un ministère.

La sélection de tous les organismes ayant participé aux entrevues a été réalisée sur une base intentionnelle (choix de milieux où des expériences originales existent quant aux moyens mis en place pour faire lever la demande), à partir des références et des informations fournies par des membres de la Commission de l'éducation des adultes de même que de l'expérience et de la connaissance du milieu de l'éducation des adultes chez les membres de l'équipe de recherche. Le tout devait finalement respecter les limites de temps et d'argent disponibles pour la réalisation de cette étape de la recherche.

La personne interviewée était généralement la ou le responsable ou encore l'adjoint de la ou du responsable de l'éducation des adultes, de la formation professionnelle ou de la formation continue ou permanente, selon le cas, dans les différents organismes d'éducation formelle. À certains endroits, les responsables étaient accompagnés de professionnels de l'endroit, liés de près à l'expression de la demande dans l'organisation concernée. Dans les autres organisations, les personnes rencontrées étaient des permanents de l'organisme.

Les rencontres ont duré en moyenne environ 90 minutes. L'entrevue avec des informateurs clés visait à mieux comprendre la réalité de certaines organisations et à approfondir les propos tenus par leurs représentants ; il ne saurait être question d'en généraliser les résultats dans l'ensemble des organismes d'éducation des adultes ou intéressés à la formation continue, vu le nombre restreint de participants et leur sélection non aléatoire au sens statistique.

2. Auprès des adultes

Le Conseil a voulu accorder une attention particulière à ce que disent les adultes, engagés ou non en formation, sur les conditions pouvant favoriser l'expression de la demande de formation et la réussite d'un projet de formation. Des entrevues individuelles et des entrevues de groupe ont donc été menées en ce sens.

Les rencontres, à caractère exploratoire, poursuivaient les objectifs suivants :

- amener les participantes et les participants aux entrevues à préciser leur cheminement scolaire préalable ;
- comprendre les facteurs qui ont affecté leur décision de participer à une formation ;
- connaître leurs perceptions et leur opinion sur leur participation à un projet de formation ;
- cerner leur projet de formation future ;
- dégager les actions prioritaires à poser pour améliorer la participation des adultes à la formation.

Pour atteindre ces objectifs, les entrevues ont été conduites auprès d'adultes fréquentant ou ayant fréquenté les trois types d'organisations dont il a été question dans le chapitre précédent. En dépit des démarches faites pour joindre des non-participants à la formation, peu d'adultes de cette catégorie ont accordé une entrevue.

La sélection des participants a été réalisée de la façon suivante :

- Comme nous l'avons déjà signalé, à la fin des entrevues menées avec des représentants d'organismes d'éducation ou intéressés à la formation continue, toutes les personnes ont consenti à collaborer à l'organisation des rencontres avec des adultes rejoints par leur organisme.
- Des contacts ont donc été établis de nouveau avec ces représentants et, après une nouvelle confirmation de leur volonté de participer à l'organisation de ces rencontres, un document expliquant les objectifs visés et la méthodologie employée leur a été expédié. Par la suite, plusieurs contacts téléphoniques ont été nécessaires pour apporter des précisions sur le recrutement, trouver des moments propices à la tenue des rencontres et gérer les conflits d'horaires réels ou potentiels dans l'organisation des groupes. Bref, c'est grâce à la très grande collaboration des représentantes et des représentants des différents organismes que ces entrevues ont pu avoir lieu.
- Les entrevues de groupe ont duré en moyenne 1 heure 30 et les entrevues individuelles, 35 minutes.

L'entrevue de groupe et l'entrevue individuelle visaient à approfondir les propos tenus par les participants ; il ne saurait être question d'en généraliser les résultats dans l'ensemble de la population, vu le nombre restreint de participants et leur sélection non aléatoire au sens statistique.

Dans le *système d'éducation formelle*, 27 entrevues de groupe et 5 entrevues individuelles avec des participants (anciens ou non) ont été réalisées ; 149 adultes ont participé à ces entrevues. S'ajoutent 2 entrevues de groupe, la première avec 10 adultes inscrits dans un centre de formation générale, dans un contexte de suivi particulier assuré par les conseillers d'un organisme communautaire, et la deuxième avec 3 adultes inscrits dans un cégep, en formation agricole. Une entrevue individuelle a aussi été réalisée avec une ancienne participante en formation agricole. Dans les *organisations intéressées à la formation*, une entrevue de groupe et une entrevue individuelle ont été menées (total de 3 personnes). Enfin, pour les entrevues avec des *adultes rejoints par les organismes desservant les personnes immigrantes*, 6 groupes de discussion ont pu être constitués, réunissant au total 41 adultes. En somme, un peu moins de 200 adultes ont accordé une entrevue.

ANNEXE B EN BREF, LE MANDAT DE CERTAINES ORGANISATIONS INTÉRESSÉES À LA FORMATION CONTINUE DES ADULTES

(FIGURE 1)

Commission des partenaires du marché du travail

Créé en 1997 par la Loi sur le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et instituant la Commission des partenaires du marché du travail, cet organisme « est l'instance nationale où les principaux décideurs du monde du travail mettent en commun leur expertise et leurs idées. » La concertation des partenaires permet « d'obtenir une information plus précise sur le marché du travail ; de produire des interventions mieux adaptées aux besoins de la main-d'œuvre et des entreprises ; de faciliter l'arrimage des politiques publiques aux pratiques privées »
(http://emploiquebec.net/français/organisation/commpartenaires/, consulté en janvier 2006).

Conseil régional des partenaires du marché du travail

Les conseils régionaux des partenaires du marché du travail (CRPMT) sont des lieux de concertation des partenaires dans chacune des régions du Québec. Il leur revient d'analyser les problèmes régionaux du marché du travail et de recommander à la Commission des partenaires du marché du travail un plan d'action qui tienne compte des besoins de la communauté. Le conseil régional est aussi responsable d'adapter les mesures et les services d'Emploi-Québec en fonction des besoins régionaux. Y siègent des représentants de divers milieux, des entreprises, de la main-d'œuvre, des réseaux de l'éducation de même que, sans droit de vote dans leur cas, des représentants des ministères intéressés.

Centre local d'emploi

« Les quelque 150 centres locaux d'emploi (CLE) sont la porte d'entrée d'Emploi-Québec. Ils répondent aux besoins des personnes et des entreprises partout au Québec. [...] Emploi-Québec offre des services à l'ensemble de la main-d'œuvre québécoise ainsi qu'aux entreprises, notamment aux : personnes à la recherche d'un emploi, particulièrement celles à risque de chômage prolongé ; personnes en emploi dont le travail est menacé [...] »
(http://emploiquebec.net/français/organisation/agence.htm, consulté en janvier 2006).

Centre local de développement

La Loi sur le ministère du Développement économique et régional et de la Recherche, entrée en vigueur le 23 mars 2004, change la dynamique en ce qui a trait au développement local en confiant aux municipalités régionales de comté (MRC) des responsabilités jusqu'alors dévolues aux centres locaux de développement (CLD). Les MRC peuvent désormais prendre les mesures qu'elles jugent appropriées pour favoriser le développement de leur territoire et soutenir l'entrepreneuriat. À cette fin, elles doivent confier l'exercice de ces compétences à un organisme sans but lucratif constitué en vertu de la partie III de la Loi sur les compagnies du Québec. Chaque MRC peut constituer un nouvel organisme ou désigner un organisme existant, qui peut être le CLD. Dans tous les cas, à l'exception des corporations de développement économique communautaire sur le territoire de la ville de Montréal, qui conserveront cette appellation, l'organisme doit s'appeler « CLD »
(http://mamr.gouv.qc.ca/amenagement/outils, consulté en février 2006).

« Le CLD offre des services de première ligne d'accompagnement et de soutien technique ou financier auprès des entrepreneurs potentiels ou déjà en activité, individuels ou collectifs, incluant les entreprises d'économie sociale »
(http://www.mdeie.gouv.qn.ca/page/web/portail/developpemenRegional, consulté en février 2006).

COMMISSION DE L'ÉDUCATION DES ADULTES*

MEMBRES

Denis MÉNARD
Président de la Commission
Conseiller en développement organisationnel, éducatif et technologique

Ricardo ACEVEDO
Agent de développement
CAMO – Personnes immigrantes

Marie-Andrée BEAULIEU
Enseignante
Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

Bertbe BERNATCHEZ
Directrice générale adjointe
Commission scolaire de la Capitale

Martin CARON
Coordonnateur de programmes
Direction de la formation continue
Collège François-Xavier-Garneau

Chantal DUBEAU
Directrice
Direction de la formation professionnelle
Commission de la construction du Québec

Hilda GALLIENNE
Directrice
Centre d'éducation des adultes
Commission scolaire des Sommets

Maryse GRENON
Directrice
Service de la formation continue
Collège d'Alma

Monique HARVEY
Directrice de l'Université du troisième âge
Université de Sherbrooke

Diane LABBÉ
Directrice des Services éducatifs complémentaires
Commission scolaire Central Québec

Marie ROY
Conseillère syndicale à la recherche
Service des relations de travail
Confédération des syndicats nationaux

Michel THÉRIAULT
Conseiller pédagogique
Collège Montmorency

Brigitte VOYER
Professeure
Département d'éducation et de formation spécialisées
Université du Québec à Montréal

Isabelle GOBEIL
Coordination de la Commission

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation du présent avis, alors qu'elles étaient membres de la Commission au cours des travaux, sans toutefois les avoir menés à terme:

Louise BERTRAND
Directrice adjointe aux programmes
Cégep de Trois-Rivières

France BILODEAU
Directrice du développement des marchés
Télé-université

Pierre PAQUET
Secrétaire
Faculté de l'éducation permanente
Université de Montréal

Gilles PETITCLERC
Directeur général adjoint
Services administratifs
Commission scolaire de Montréal

Alain PICARD
Vice-président
Ressources humaines
Métro Inc.

Silvane ROBERT
Directrice de projet
Développement de l'emploi
Fondation Lucie et André Chagnon

Martin ROBITAILLE
Professeur
Département de travail social
Université du Québec en Outaouais

Bernard VALLÉE
Directeur général
Collectif d'animation urbaine L'Autre Montréal

* Membres au cours de la période 2003-2005. Les fonctions mentionnées sont celles que ces personnes occupaient quand elles étaient membres de la Commission.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

MEMBRES

Jean-Pierre PROULX
Président

Rachida AZDOUZ
Vice-doyenne
Faculté d'éducation permanente
Université de Montréal

Francine BOILY
Chargée de cours
Université Laval

Édith CÔTÉ
Professeure titulaire
Faculté des sciences infirmières
Université Laval

Marthe COUTURE
Directrice adjointe à la retraite
Centre de formation pour adultes Pearson
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

David D'ARRISSO
Étudiant au doctorat en administration de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Fernand De GUISE
Consultant en éducation
Educaf

Louise Elaine FORTIER
Directrice adjointe par intérim
École secondaire Samuel-De Champlain
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Amir IBRAHIM
Directeur des services administratifs
et responsable de la sanction des études
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Lucie LALANDE
Directrice de regroupement
Commission scolaire de Montréal

Claude LESSARD
Professeur titulaire
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Denis MÉNARD
Conseiller en développement
organisationnel, éducatif et technologique

Bernard ROBAIRE
Professeur
Département de pharmacologie et de thérapeutique
Faculté de médecine
Université McGill

Marie-Josée ROY
Enseignante au secondaire
École secondaire de l'Aubier
Commission scolaire des Navigateurs

Ginette SIROIS
Directrice générale
Cégep de Chicoutimi

Édouard STACO
Coordonnateur du Service
des ressources technologiques
Cégep de Saint-Laurent

Marc ST-PIERRE
Directeur général adjoint
Commission scolaire de la Rivière-du-Nord

Michel TOUSSAINT
Directeur général à la retraite
Cégep de La Pocatière

MEMBRE ADJOINTE D'OFFICE

Marie-Claude CHAMPOUX
Sous-ministre adjointe
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

SECRÉTAIRES CONJOINTES

Louise de la SABLONNIÈRE
Josée TURCOTTE

Les personnes suivantes ont participé à la préparation de cet avis alors qu'elles étaient membres du Conseil durant l'année 2004-2005 : Robert Céré, Sophie Dorais, Pierre Harrison, Linda Juanéda, Aline Létourneau, Effie Maniatis, Raymond Ménard, Pâquerette Sergerie, Brigitte Tanguay, Marie-France Germain, sous-ministre adjointe.

PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

AVIS

L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises
(2005) 50-0449

Le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire
(2005) 50-0448

Pour un aménagement respectueux des libertés et des droits fondamentaux : une école pleinement ouverte à tous les élèves du Québec
(2005) 50-0447

Un nouveau souffle pour la profession enseignante
(2004) 50-0446

Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial
(2004) 50-0445

L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif
(2004) 50-0443

L'éducation des adultes : partenaire du développement local et régional
(2003) 50-0442

L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire
(2003) 50-0441

L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir
(2002) 50-0440

Les universités à l'heure du partenariat
(2002) 50-0439

Au collégial – L'orientation au cœur de la réussite
(2002) 50-0438

Le projet de Règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire – Ajustements en matière d'enseignement moral et religieux
(2001) 50-0437

Pour un passage réussi de la formation professionnelle à la formation technique – Modification au Règlement sur le régime des études collégiales
(2001) 50-0436

Aménager le temps autrement – Une responsabilité de l'école secondaire
(2001) 50-0435

Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire – Comprendre, prévenir, intervenir
(2001) 50-0434

La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale
(2000) 50-0433

La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu
(2000) 50-0432

Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir
(2000) 50-0430

L'autorisation d'enseigner : projet de modification du règlement
(2000) 50-0429

Le projet de régime pédagogique du préscolaire, du primaire et du secondaire
(2000) (Épuisé) 50-0428

Les projets de régimes pédagogiques de la formation des adultes et de la formation professionnelle
(2000) 50-0427

Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles
(1999) (Épuisé) 50-0426

Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis
(1999) 50-0425

Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques
(1999) 50-0424

Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école
(1998) 50-0423

Modifications au Règlement sur le régime des études collégiales
(1998) 50-0422

La formation continue du personnel des entreprises. Un défi pour le réseau public d'éducation
(1998) 50-0421

Les services complémentaires à l'enseignement: des responsabilités à consolider
(1998) 50-0420

L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire
(1998) 50-0419

Recherche, création et formation à l'université: une articulation à promouvoir à tous les cycles
(1998) 50-0418

Enseigner au collégial: une pratique professionnelle en renouvellement
(1997) (Épuisé) 50-0417

Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales
(1997) 50-0416

L'autorisation d'enseigner: le projet d'un règlement refondu
(1997) 50-0415

Projet de Règlement modifiant le Règlement sur le régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire
(1997) 50-0414

L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté
(1996) 50-0413

Contre l'abandon au secondaire: rétablir l'appartenance scolaire
(1996) 50-0412

Le financement des universités
(1996) 50-0411

Pour un accès réel des adultes à la formation continue
(1996) 50-0410

La création d'un établissement public d'enseignement collégial dans le sud de Lanaudière
(1996) 50-0409

Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance: de la vision à l'action
(1996) 50-0408

La réussite à l'école montréalaise: une urgence pour la société québécoise
(1996) 50-0407

Pour la réforme du système éducatif: dix années de consultation et de réflexion
(1995) 50-0406

Des conditions de réussite au collégial: réflexion à partir de points de vue étudiants
(1995) 50-0405

Projet de Règlement modifiant le Règlement sur le régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale
(1995) (Épuisé) 50-0404

Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui
(1995) 50-0403

Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire
(1995) 50-0402

Le partenariat: une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes
(1995) (Épuisé) 50-0401

Le projet de modifications au Règlement sur le régime des études collégiales
(1995) (Épuisé) 50-0400

La création d'un établissement d'enseignement collégial francophone dans l'ouest de l'île de Montréal
(1995) 50-0399

Réactualiser la mission universitaire
(1995) 50-0398

ÉTUDES ET RECHERCHES

La mobilité internationale des étudiants au sein des universités québécoises *(2005)*

Les mesures d'encadrement des élèves au secondaire *(2004)*

L'état de situation et les prévisions de renouvellement du corps professoral dans les universités québécoises *(2004)*

Diversité, continuité et transformation du travail professoral dans les universités québécoises (1991 et 2003) *(2003)*

La participation de l'éducation aux travaux des CLD et des CRD portant sur le développement local et régional *(2003)*

Le rôle des *headteachers* en Angleterre et les enseignements à en tirer dans un contexte de décentralisation *(1999)*

Différencier le curriculum au secondaire: vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes *(1999)*

Le renouvellement du curriculum: expériences américaine, suisse et québécoise *(1999)*

La formation continue du personnel des entreprises. Vers la gestion des compétences par l'entreprise et par chaque employé *(1998)*

À propos des interventions d'insertion et de leur impact *(1997)*

Examen de certaines dimensions de l'insertion professionnelle liées au marché du travail *(1997)*

Les conséquences psychologiques du chômage: une synthèse de la recherche *(1997)*

L'insertion professionnelle des diplômées et diplômés: le langage des chiffres *(1997)*

À propos de la régionalisation en éducation et du développement social: étude exploratoire *(1997)*

RAPPORTS ANNUELS SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION

2003-2004 **L'éducation à la vie professionnelle: valoriser toutes les avenues** 50-0180

2002-2003 **Renouveler le corps professoral à l'université: des défis importants à mieux cerner** 50-0178

2001-2002 **La gouverne de l'éducation: priorités pour les prochaines années** 50-0176

2000-2001 **La gouverne de l'éducation: logique marchande ou processus politique?** 50-0174

1999-2000 **Éducation et nouvelles technologies. Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage** 50-0172

1998-1999 **L'évaluation institutionnelle en éducation: une dynamique propice au développement** 50-0170

1997-1998 **Éduquer à la citoyenneté** (Épuisé) 50-0168

1996-1997 **L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager** 50-0166

1995-1996 **Pour un nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation** 50-0164

1994-1995 **Vers la maîtrise du changement en éducation** 50-0162

Vous pouvez consulter le présent avis ainsi que les versions abrégées (française et anglaise) sur le site Internet du Conseil supérieur de l'éducation : www.cse.gouv.qc.ca.

Vous pouvez aussi en faire la demande au Conseil supérieur de l'éducation

- par téléphone : 418 643-3851 (boîte vocale) ;
- par télécopieur : 418 644-2530 ;
- par courrier électronique : panorama@cse.gouv.qc.ca ;
- par la poste : 1175, avenue Lavigerie, bureau 180 Sainte-Foy (Québec) G1V 5B2.

Édité par le Conseil supérieur de l'éducation
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Sainte-Foy (Québec) G1V 5B2
Tél. : 418 643-3850
www.cse.gouv.qc.ca

Conseil supérieur de l'éducation
Québec

50-0450